Philosophische Grundlegung des Begriffes der Arbeitsschule.

Ein Beitrag zum Problem der wissenschaftlichen Pädagogik.

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der Hohen philosophischen Fakultät
der Universität Breslau
vorgelegt von

Curt Rosenblatt

Mittelschulrektor
in Trachenberg in Schlesien.

Promotion: 18 4.1928.

Breslau 1928.

Spezial-Druckerei für Dissertationen Dr. Hermann Eschenhagen, K.-G., Ohlau in Schlesien.

Gedruckt mit Genehmigung
der philosophischen Fakultät
der Universität Breslau.
Referent: Geheimer Regierungsrat Prof. Dr. Kühnemann.

Examen rigorosum: 22. 2. 1928.

Meiner Mutter

Inhaltsübersicht.

Vorbemerkung.

Da von vorliegender Arbeit nur der III. Teil als Dissertation gedruckt wird — die vollständige Arbeit erscheint im Verlage von Julius Beltz in Langensalza — soll der Inhalt des I., II. und IV. Teiles kurz angegeben werden.

Im I. Teile, einer empirischen Phänomenologie der Arbeitsschule, wurden die einzelnen Erscheinungsweisen der Arbeitsschule in ihrer Vielgestaltigkeit gezeichnet. Dieser Teil lieferte das Material für die Untersuchung und wurde somit der „Anlaß“, den Begriff der Arbeitsschule in kritischer Analyse auf seine Grundlagen zu untersuchen und zu gleicher Zeit das komplexe Gefüge des Begriffes der Pädagogik selbst aufzuweisen.

Bevor die philosophische Grundlegung der Arbeitsschule in Teil III erfolgte, wurde die Notwendigkeit einer philosophischen Begründung abgeleitet. Dies leistete der II. Teil durch eine Untersuchung bisheriger Begründungsversuche der Arbeitsschule und eine kritische Ueberprüfung derselben in Bezug auf ihre methodische Leistungsfähigkeit.

Der III. — hier als Dissertation gedruckte — Teil führt die philosophische Grundlegung des Begriffes der Arbeitsschule durch.

Im IV. Teile wurde das Ergebnis im Hinblick auf seine methodische Leistungsfähigkeit unter dem Gesichtspunkte einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik ausgewertet.

III. Teil.

Philosophische Grundlegung der Arbeitsschule.

a) Kritische Analyse der erkenntnistheoretischen Beziehungen des Begriffes der Arbeitsschule.

Wir wenden unsere Blicke zurück in die altersgrauen Tage, als in den Straßen Athens Sokrates sein eigentümliches Wesen trieb und die Leute befragte. Was war der Sinn dieses seines Tuns? Er zeigte den Menschen, wie in sich selbst widersprechend ihre Begriffe seien, und wies ihnen durch die Kunst seiner Methode nach, daß gemäß dem Sinn der Wahrheit diese nur eine einzige[1] sein könne, daß Wahrheit unter der Bedingung stehe, jeden Widerspruch in sich selbst auszuschließen. Jedes Denken, sofern es Anspruch auf Geltung erhebt, müsse notwendig unter der Grundgesetzlichkeit der Wahrheit stehen.[2] Was soll in unserem Zusammenhange der Hinweis auf Sokrates? Er empfängt seinen Sinn dadurch, daß in Sokrates das Denken sich selbst bewußt wurde, sich selbst in seinen immanenten Gesetzmäßigkeiten begriff, daß sich das „Wissen" als „Wissen" erst in Sokrates entdeckte und vom „Meinen" abgrenzte. In Sokrates hat sich der europäische Gedanke der Wahrheit selbst zur Entdeckung gebracht. In ihm erstand die Idee des Kritizismus, die dann in der Tat Kants ihre Krönung erfuhr. In Sokrates hat sich der Sinn, der Begriff wahrer Philosophie, wahrer Wissenschaft, selbst entdeckt als Bewußtsein, als kritische Rechtfertigung aus der Bedingung seines eigenen Begriffes, der Bedingung der Wahrheit. Auf mannigfache Weise ist in den folgenden beiden Jahrtausenden der denkende Menschengeist den Spuren der Wahrheit nachgegangen, hat versucht, auf dem Wege der Erfahrung die Wahrheit zu erringen — und ist gescheitert, — hat in den metaphischen Systemen — von den Tagen des Aristoteles an, über den gewaltigen metaphysischen Bau der mittelalterlichen Weltanschauung bis hin zu den kühnen Konstruktionen eines Descartes, Spinoza, Leibniz, eines Fichte, Schelling und Hegel — versucht, aus reinem Denken Erkenntnis des Alls zu erstreben, — und ist gescheitert. Immer wieder wurde der sokratisch-kantische Gedanke, daß Wahrheitserkenntnis nur mög-

1) Kühnemann, E.: Kant und die deutsche Jugend. Aus dem Weltreich deutschen Geistes. Reden und Aufsätze. 2. Aufl. München 1926, S. 48.
2) Vgl. hierzu: Kühnemann, E.: Kant. 1. Teil. München 1923. 1. Kapitel. Sokrates. Ders.: Sokrates und die Pädagogik. Marburg 1901. S. 13 ff.

lich ist vermöge der Bedingungen ihres eigenen Begriffes, von metaphysischer Spekulation verdunkelt. Abermals fragen wir, was sollen diese Erwägungen in unserm Zusammenhange? Wenden wir wiederum unsere Blicke rückwärts! Die Sophisten waren die Lehrer, die „Schule" ihres unkritischen Wahrheitsbegriffes. Ihnen stellte die Methode des Sokrates die Schule gegenüber, die den Bedingungen seines kritischen Wahrheitsbegriffes genügte. Das geistliche Schulleben des Mittelalters war das pädagogische Korrelat des mittelalterlichen, dogmatisch-metaphysischen Wahrheitsgedankens, wie ja die gesamte Geisteshaltung des Mittelalters der Ausdruck einer seinem eigenen Geiste gemäßen Ewigkeitspädagogik ist, der Schule für das himmlische Jenseits. So erweist sich die Geisteshaltung des gesamten Mittelalters als eine eminent pädagogische.

Schauen wir nun in unsere Tage, die Tage der Arbeitsschulbewegung. Weg von der Buchschule! Weg vom auswendig gelernten Buchstaben und Wort! so schallt ihr Ruf. Der Mensch soll sein Wissen selbst erarbeiten, selbst erschaffen, soll wissen um sein Wissen, wissen um die Gründe seines Wissens, soll zur eigenen Einsicht in die Rechtsgründe seiner Erkenntnis geführt werden! Sofort erhellt der innere Zusammenhang zwischen der Arbeitsschulbewegung und der Sokrates-Kant-Tat. Die Arbeitsschule wird Inbegriff der Pädagogik, die die philosophische Tat von Sokrates-Kant aufgreift, wird Inbegriff einer Erziehung des Menschen gemäß der Einsicht des Kritizismus, d. h. gemäß der Wahrheit.

Was hier zunächst nur ganz flüchtig angedeutet werden konnte, wird freilich erst im Verlaufe der Untersuchung seine Rechtfertigung erfahren müssen. Wenn also nun dargelegt werden soll, wie sich aus dem Gedanken der Wahrheit die Forderung der Arbeitsschule kritisch rechtfertigen läßt, wird es zuerst unsere Aufgabe sein müssen, den Gedanken der Wahrheit selbst auf seine begrifflichen Grundlagen zu untersuchen. Diese Tat hat in Bezug auf den Begriff unserer Erfahrungserkenntnis Kant in klassischer Weise in der „Kritik der reinen Vernunft" vollführt, indem er nachwies, wie „Erkenntnis überhaupt" möglich ist. Das Ergebnis seiner Untersuchung war der Erweis, daß nur dann ein Sachverhalt sich als ein gültiger rechtfertigen läßt, wenn er sich auf die Bedingungen des „Geltens überhaupt", gründen läßt. Für Kant repräsentiert sich der Begriff des „Geltens überhaupt", der Begriff der Wahrheit, im Urteil. Das darf nicht mißverstanden werden. Nicht der Inhalt dieses oder jenen Urteils ist hierbei das, was gilt — ein Urteil

kann auch falsch sein —, sondern der jedem — auch dem falschen — Urteil zugrunde liegende Anspruch auf Geltung. So repräsentiert sich Kant der Gedanke der „Geltung überhaupt“, der Gedanke der Wahrheit, in der Beziehungsstruktur des „Urteils überhaupt“. Der so definierte Begriff der Geltung ist Kant d i e begriffliche „Letztheit“. Sie ist in ihrem Geltungsanspruch auf sich selbst gegründet; denn den Gedanken der Geltung weiter begründen zu wollen, ist sinnlos. Man würde hierbei das Problem nur erneut stellen und, indem man nach der Begründung der Begründung fragte, den Begriff der Begründung selbst wieder voraussetzen. Der Gedanke der Geltung, oder, wie man ihn öfter bezeichnet, der Gedanke der „Gegenständlichkeit überhaupt“, der Gedanke der Objektivität, der Wahrheit, erweist sich somit als „Letztheit“, die in sich selbst begründet ist, weil sie den Sinn der Begründung selbst darstellt: „Das Gesetz der Wahrheit ist die Vernunft in sich selbst“.[3] Jede Begründung, die den Anspruch erhebt, wissenschaftlich zu sein, also „begründeten“ Geltungsanspruch erhebt, muß notwendigerweise auf den Gedanken der „Gegenständlichkeit überhaupt“ zurückgreifen und ihn zum Ausgangspunkt der Untersuchung machen; denn nur so ruht eine Begründung auf einem Fundament, das selbst begründet, also wirklicher „Grund“ ist.[4]

Auch für die vorliegende Begründung der Arbeitschule ist dieser Weg der einzig mögliche. Wir müssen Arbeitsschule als gefordert in dem Gedanken der Geltung selbst erweisen und ihr Beziehungsgefüge in seiner reichen Mannigfaltigkeit aus dem Gedanken der Geltung, der Wahrheit, ableiten. Nur in solch philosophischer Untersuchung[5] ist eine „Begründung“ der Arbeitsschule „möglich“. Daher wurde auch diese Begründung der Arbeitsschule eine „philosophische Grundlegung“ genannt.

Gehen wir dazu über, die Beziehungen, die in dem Gedanken der Geltung gefordert sind, aufzuweisen, und prüfen wir nach, ob die Arbeitsschule in dem System dieser Beziehungen gefordert erscheint. Gelingt dieser Erweis, haben wir in ihm den einzig möglichen, kritischen Maßstab für den Rechtsnachweis der Arbeitsschule zu erblicken; denn nur in solch kritischer Ableitung aus dem

---

3) Kühnmann, E.: Kant. 1. Teil. S. 17; vgl. hierzu auch: 2. Teil. S. 49 ff.

4) Vgl. Hönigswald, R.: Ueber die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätunterrichts. München 1918. II. A. Pädagogik und Geltungsgedanke.

5) Vgl. die Ausführungen bei Krieck, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922. S. 53 Ders.: Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig o. J. S. 8.

Gedanken der Geltung ist eine Begründung derselben, ist Arbeitsschule „möglich“.

Untersuchen wir, welches die in dem Gedanken der Geltung gestellten Forderungen sind, so ergibt sich zunächst, daß der Gedanke der Geltung immer ein „etwas“ fordert, das gilt; denn der Gedanke der „Geltung überhaupt“, der Gedanke der „reinen“ Geltung, ist — jede unkritische Metaphysik hat das verkannt — eine Beziehung, kein Ding. „Geltung überhaupt“ fordert allemal notwendig, daß „etwas“ gilt. Von „etwas“ also Geltung aussagen, bedeutet, ihm den Sinn einer Beziehung geben, die den Begriff des Geltens repräsentiert. In diesem Sinne ist Geltung ein Wert. Werte sind deshalb Werte, weil sie gelten. Der Begriff der Geltung fordert nun den Inbegriff alles dessen, was gilt: die Gesamtheit des Geltenden, das System aller möglichen Geltungswerte.

Es soll an dieser Stelle zunächst nicht darauf eingegangen werden, wie sich die einzelnen Geltungsbereiche, die zusammen das System aller möglichen Geltungswerte ausmachen, gegeneinander abgrenzen und welches die Beziehungen sind, vermöge deren sie alle in dem Gefüge des Systems der Geltung zusammenhängen. Nur soviel sei, weil es unmittelbar einleuchtet, zunächst gesagt, daß das alle verknüpfende Band der Begriff der Geltung ist. Andeutungsweise sei hervorgehoben — denn dies genügt vorerst für unsere Zwecke — daß das Reich der Geltungswerte sich nicht erschöpft im Bereich der wissenschaftlichen Werte. Auch die außerwissenschaftlichen Geltungswerte: sittliche, religiöse, künstlerische Werte, haben ihren Ort im System der Geltungswerte. Es ist gleichfalls das Verdienst Kants, dies entscheidend betont zu haben, obwohl er noch heute so oft in dieser Hinsicht falsch verstanden wird. Dies ist auch der tiefe Sinn seines Ausspruches, er habe das Wissen abschaffen müssen, um dem Glauben Platz zu machen. Nie hat Kant daran gedacht, dem religiösen Geltungswert sein Recht zu nehmen, im Gegenteil, er hat es begründet. Dadurch, daß er den religiösen Geltungswert als Gegenstand einer anderen, einer nichtwissenschaftlichen Geltungsmodalität aufwies, hat er die „Würde“ der religiösen Geltungssphäre nicht angetastet, sondern aus Letztheiten in ihrem besonderen Geltungscharakter begründet. Doch diese Erwägungen fallen nicht in den Rahmen unserer Aufgabe. Wir kehren zu ihr zurück, indem wir eine andere Seite der Sokrates-Kant-Tat beleuchten und in ihrer Beziehung zur Arbeitsschule untersuchen.

Wie wir sahen, war gegenständliche, d. h. gültige Erkenntnis durch die Entdeckung des Sokrates als Methode erwiesen worden.

Wenn ein Sachverhalt als widerspruchslos mit den Bedingungen seiner Möglichkeit aufgewiesen ist, dann ist er erkannt, ist er auf seinen Begriff gebracht. Erkenntnis bedeutet also, auf den Begriff bringen; Erkenntnis ist Methode. Der Gegenstand wird also in der Methode aus den Bedingungen seiner Möglichkeit erzeugt. Dies erkannt zu haben, ist die Großtat des Sokrates, die das Erwachen des abendländischen Geistes, die Geburt der abendländischen Philosophie, bedeutet. Das Mittelalter hat diesen kritischen Ansatz verschüttet. Spekulative Metaphysik, blinder Dogmatismus haben den Gedanken der Wahrheit erstickt. In der Renaissance erklingen seine Motive neu. Wahrheit wird wieder Methode.[6] Der Gedanke jenes Weisen von Athen, dessen Weisheit darin bestand, zu „wissen", daß er nichts wisse, wird z. B. wieder aufgenommen in der „Docta Ignorantia" des Nikolaus von Cues, die deshalb keine „Ignorantia" ist, weil sie „docta" ist, d. h. um die „Gründe" des Nichtwissens „weiß". Begründetes Nichtwissen ist nicht Negatives, sondern ein Positives. Es ist eine Aufgabe, die ins Unendliche der Forschung vorwärts weist. Erkenntnis wird zur Aufgabe, und wie die mathematische Aufgabe bewältigt wird durch den Erweis der Bedingungen ihrer Möglichkeit, so ist auch gegenständliche Bestimmung eines Sachverhaltes Erweis der Bedingungen seiner Möglichkeit. Es ist das platonische Motiv der analytischen Methode, das hier von der Renaissance aufgegriffen wird und die Entwicklung des neuzeitlichen Denkens im Abendlande beherrscht. Es führt zu dem gewaltigen Aufschwung der mathematisch-exakten Naturwissenschaft, führt über Kopernikus, Kepler, Galilei, Newton, zu Descartes, dem Vater der analytischen Geometrie, führt zu Spinoza, der in geometrischer Methode Erkenntnis des Alls erstrebt, führt zur Begründung der Infinitesimalrechnung durch Leibniz, führt zu Kant. *Die Entdeckung der gegenstanderzeugenden Kraft der analytischen Methode ist die Großtat des neuzeitlichen Denkens.* Gegenständlich ist nur das erkannt, was aus seinen Bedingungen erzeugt worden ist. Erzeugung des Gegenstandes aus den Bedingungen seiner Möglichkeit, die als letzlich gebunden im Gedanken der Geltung selber erwiesen werden müssen, ist die Form der Erkenntnis, die allein dem Menschengeist zugänglich ist. Hiermit ist unkritisch-metaphysische Erkenntnis ein für allemal zurückgewiesen. Ihre Aufgabe war falsch gestellt. Erkenntnis ist nie Erkenntnis der *Dinge*, Erkennt-

---

6) Vgl. Hönigswald, R.: Die Philosophie von der Renaissance bis Kant. Berlin und Leipzig 1923.

nis ist Methode, ist Erzeugung des Gegenstandes in der Methode und nicht Verdinglichung desselben.[7]

Ueberblicken wir nun diese erkenntnistheoretischen Erwägungen in Bezug auf die Arbeitsschule, so hellt sich uns die Sachlage mit einem Schlage auf. Wenn gegenständliche, d. h. gültige Erkenntnis Erzeugung des Gegenstandes aus den Bedingungen seiner Möglichkeit, die als Forderung des Gedankens der „Geltung" erwiesen werden müssen, bedeutet, so verstehen wir, wenn von der Arbeitsschulpädagogik immer und immer wieder der Ruf nach schöpferischer Selbsttätigkeit[8], nach freier geistiger Tätigkeit, nach Findenlassen, nach freier Selbstgestaltung, nach Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Menschen erschallt. Die Arbeitsschule versucht hierdurch dem Begriff gegenständlicher Erkenntnis gerecht zu werden.[9] Diese war von uns als Erzeugung des Gegenstandes, als Funktion des Gedankens der Geltung aufgewiesen worden, und damit ist auch Arbeitsschule, sofern sie die diesem Begriff gegenständlicher Erkenntnis adäquate Bildungstätigkeit fordert, als Funktion des Gedankens der Geltung, der Wahrheit, erwiesen. Arbeitsschule ist abgeleitet aus dem Gedanken der Geltung selbst. Freilich haben wir hiermit erst einen Teil der Beziehungen, welche die Arbeitsschule als Funktion des Geltungsgedankens erweisen, aufgezeigt. Es wird jedoch erst dann im letzten Sinne eine philosophische Ableitung der Arbeitsschule geleistet sein, wenn Arbeitsschule in der Gesamtheit ihrer Beziehungen als an begriffliche Letztheiten gebunden erwiesen worden ist. Daher gehen wir dazu über, den Begriff der Geltung weiter auf die begrifflichen Notwendigkeiten seiner eigenen Möglichkeit zu untersuchen, und in diesem Rahmen arbeitsschulmäßigen Unterricht abzuleiten.

b) Kritische Analyse der psychologischen Beziehungen des Begriffes der Arbeitsschule.

Unsere bisherige Untersuchung hat bereits aufgewiesen, daß der Begriff der Geltung als der Begriff der Wahrheit, der Begriff der gegenständlichen Erkenntnis, der Wissenschaft, der Methode — oder wie er sonst auch genannt werden mag — seinen pädagogi-

---

7) Vgl. Hönigswald, R.: Immanuel Kant, Festrede, Breslau 1924. S. 10, 11.

8) Giese, Dr. Fritz: Berufspsychologie und Arbeitsschule. Ein Beitrag zu pädagogischen Gegenwartsfragen. Prag—Leipzig—Wien 1921. S. 27.

Cohn, Dr. J.: Befreien und Binden. Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet. Leipzig 1926. S. V. Ders.: Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig und Berlin 1919. S. 1, 2, 11.

Mladenowitsch, Dr. Woj. R.: Ueber die Grundlage der Erziehungslehre. Langensalza 1921. S. 2, 59, 60.

9) Hönigswald, R.: Hobbes und die Staatsphilosophie. München 1924, S. 145.

schen Niederschlag gefunden hat. Wenn jetzt dazu übergegangen wird, weitere Relationen des Begriffes der Geltung aufzuzeigen, die sich als konstitutive Bedingungen des Begriffes der Arbeitsschule darstellen werden, so ist es zunächst der Begriff des möglichen Geltungsvollzuges, der sich nun der kritischen Analyse darbietet. Der Begriff der „Geltung überhaupt" fordert notwendig — vermöge der Tatsache, daß er eben Geltung aussagt — möglichen Vollzug der Geltung und damit den Begriff des die Geltungsrelation vollziehenden Subjekts, d. h. das Erleben der Geltung. Mit Bedacht ist diese Beziehung als die des „möglichen" Geltungsvollzuges bezeichnet worden. Es soll hiermit von vornherein das Mißverständnis oder der Einwand ausgeschaltet werden, daß Geltung ihre Sanktion als Geltung erst durch meine oder eines anderen tatsächlich erfolgte Zustimmung erhalte. Auch wenn die Gesamtheit aller erlebenden Subjekte Geltung nicht erlebnismäßig vollziehen würde, bleibt doch „Möglichkeit" des Vollziehens der Geltung notwendig im Begriff derselben gefordert. Geltung und möglicher, erlebnismäßiger Vollzug der Geltung erweisen sich somit als Wechselbegriffe.

Dies korrelative Verhältnis des Gedankens der Geltung und des möglichen Erlebens derselben kennzeichnet uns den logischen Ort der Psychologie. Es ist gleichfalls das unsterbliche Verdienst Kants, im Rahmen seiner Untersuchungen einer kritischen Psychologie ihren logischen Ort und ihre Methode, wenn auch nicht bewußt bezeichnet, so doch vorgebildet zu haben. Ueppig war das Rankenwerk metaphysischer Spekulation von altersher emporgewuchert, um Einsicht in das geheimnisvolle Leben der Seele und ihrer Funktionen zu gewinnen. Sah man in den Tagen der vorsokratischen Naturphilosophie, die in der Psyche, wie schon die Bezeichnungen „pneuma", „spiritus" andeuten, das treibende Agens der physischen Funktionen, also eine „vis viva", so wird im sokratisch-platonischen Denken die Seele neben dem Agens der physischen Funktionen auch das Agens immaterieller Funktionen, also das Agens des Denkens. Nun hat man zwei Begriffe der Seele. Man hat den Seelenbegriff „zerlegt" in einen unsterblichen Teil und in die Seele als Grundlage der organisch-animalisch-vegetativen Funktionen. Aristoteles „zerlegte" den Seelenbegriff sogar in dreifacher Hinsicht, nämlich in die vegetativen, die animalischen, d. h. empfindenden, und die spezifisch menschlichen Funktionen des Denkens, während das Mittelalter die Seele als Geist, als Teil einer Welt innerhalb der substantialen ansah. Wenn

Descartes in der Zirbeldrüse den Sitz der Seele entdeckt zu haben glaubte, so ist das bezeichnend für die unkritische Fragestellung der Psychologie, die wir noch im Zeitalter der exakten Naturwissenschaften finden. In den Tagen der Romantik feierte die phantastische Spekulation in der Psychologie noch einmal besondere Triumphe, bis endlich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts der Weg gefunden schien, auch die Psychologie in den sicheren Gang naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit zu bringen. Nun feierte die experimentelle Psychologie ihre Triumphe. Daß ihr methodischer Ansatz verfehlt war,[10] daß bei ihr eine Verkennung des Gegenstandsgebiets, eine ungerechtfertigte Gleichsetzung physikalischen und seelischen Geschehens und eine dementsprechende Gleichsetzung der Methoden der Physik und der Psychologie -- also eine unkritische Art der Psychologie -- vorlag, war bereits früher nachgewiesen worden. Denselben Fehler, seelisches Geschehen mit der Gesetzmäßigkeit naturhaft-mechanischen Geschehens zu identifizieren, machte auch die Herbartsche Psychologie mit ihrer mathematisch gefaßten Lehre von der Dynamik der Vorstellungen. „Um der Autonomie, d. i. der Selbstgesetzgebung des Ich, zu entgehen, macht Herbart die Seele schlechthin heteronom, d. i. durch Eindrücke von anderswoher bestimmt. Wenn Fichte das menschliche Selbst zum einzigen Akteur auf dem Welttheater gemacht hatte, wird es bei Herbart zur Bühne für das Kommen und Gehen, für die Ansammlung und das Ringen der Vorstellungen, und das Vorstellen allein soll das Erklärungsprinzip der inneren Erscheinungen bilden, so daß das Denken wie das Streben nicht als ursprüngliche Grundkräfte der Seele anerkannt werden, Gewaltsamkeiten, welche der Psychologie eine falsche Richtung geben und ihre fruchtbare Anwendung auf die Pädagogik in Frage stellen müssen.“[11] Diese mechanistische Vorstellungspsychologie Herbarts und die auf sie gegründete Pädagogik hat, wie wir schon vorher nachwiesen, im 19. Jahrhundert die gesunden Ansätze einer Erziehung im Sinne eines geläuterten Arbeitsschulprinzips unterbunden.[12] Die unkritischen Versuche des 19. Jahrhunderts, Pädagogik metaphysisch zu begründen,[13] fußen in der Hauptsache auf

10) Vgl. Hahn, Robert: Das Verhältnis der experimentellen Psychologie zur Pädagogik. Langensalza 1913. S. 51.

11) Willmann, Dr. O.: Erhebung der Pädagogik als Wissenschaft. Kempten 1898. S. 23. Vgl. auch Natorp, P.: Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart 1907. S. 389 ff.

12) Behrend, F.: Individualität und Schularbeit. Neue Wege der höheren Schule. München und Leipzig 1923. S. 13.

13) Vgl. als Beispiel eines solchen Versuchs: Vogel, Dr. August: Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik. Zur Einführung in das Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik. Langensalza 1888. S. III, IV. Ders.: Ist die Pädagogik eine Wissenschaft? Eine wissenschaftliche Untersuchung. Gütersloh 1877.

Herbart und seinem Unternehmen, das ein durchaus metaphysisches war.[14]

Erst in jüngster Zeit ist für die Psychologie der Sinn der kritischen Fragestellung Kants: wie ist Psychologie als Wissenschaft möglich? aktuell geworden. Noch in unseren Tagen ringt die Psychologie — die vielfachen „Psychologien“: Entwicklungspsychologie, Lebenspsychologie, differentielle Psychologie, Assoziationspsychologie, geisteswissenschaftliche Psychologie[15] usw. kennzeichnen dies — um ihren methodisch gesicherten Gegenstandsbereich. In der Denkpsychologie,[16] deren Grundlagen die Untersuchungen Richard Hönigswalds lieferten, begegnet uns endlich der kritische Versuch, die methodische Tat Kants für den Gegenstandsbereich der Psychologie auszuwerten und Psychologie in den sicheren Gang einer methodisch „gesicherten“ Wissenschaft zu bringen.[17] Es ist hier nicht der Ort, den Grundlagen der Denkpsychologie nachzugehen, doch darauf sei hingewiesen, daß das von uns vorhin aufgewiesene Korrelativverhältnis — Geltung: erlebsmäßiger Vollzug der Geltung — den logischen Ort des methodischen Ansatzes der Denkpsychologie bildet und einzig bilden „kann“, sofern auch Psychologie in transzendentaler Methode zu „kritisch“ gesicherten Einsichten schreiten will. Auch Psychologie muß auf Letztheiten, die sich als Forderungen des Gedankens der Geltung darstellen, gegründet werden. Der Grund, der uns veranlaßte, unser Augenmerk, das doch auf eine philosophische Grundlegung der Arbeitsschule gerichtet ist, der Psychologie und ihren methodischen Grundlagen zuzuwenden, soll sogleich aufgewiesen werden.

Wir haben es uns zur Aufgabe gemacht, an den pädagogischen Sachverhalt der Arbeitsschule im Sinne Kants die „quaestio juris“ zu stellen. Mit anderen Worten, wir wollen in transzendentaler Untersuchung den Nachweis zu erbringen versuchen, daß Arbeitsschule in der Mannigfaltigkeit ihrer Beziehungen im Prinzip der Gegenständlichkeit gefordert ist. Indem wir den Begriff der Geltung, der sich uns im vorigen als begriffliche „Letztheit“ erwies, zum

---

14) Kretzschmar, Joh.: Die Vorläufer der Herbartschen Pädagogik. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Herausgegeben von W. Rein. 49. Jahrg. 1917. S. 149—179.

15) Saupe, E.: Einführung in die neuere Psychologie. Osterwieck 1927. Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung. 2. Aufl. Leipzig 1923.

16) Vgl. hierzu Becker, Dr. Herbert Theodor: Das Problem der Pädagogik in der kritischen Philosophie der Gegenwart. Langensalza 1925. S. 66 ff.

17) Vgl. hierzu Hönigswald, R.: Die Grundlagen der Denkpsychologie. Studien und Analysen. 2. Aufl. Leipzig—Berlin 1925; ders.: Vom Problem des Rhythmus. Eine analytische Betrachtung über den Begriff der Psychologie. Leipzig und Berlin 1926.

Löwi, Dr. M.: Ueber spezifische Sinnesenergien. Psychologie und Physiologie. Breslau 1927. Ders.: Zum Problem der Ganzheit. Synthesis und System. Breslau 1927. S. 18 ff.

Ausgangspunkt unserer Analyse machten, gründeten wir dieselbe auf ein Fundament, das eine weitere Begründung als unnötig erweist, weil es den Gedanken der Begründung durch sich selbst darstellt. Nun erwies sich eben der Begriff des möglichen, erlebnismäßigen Geltungsvollzuges als diesem letzten Fundament korrelativ. Erbrachte der vorige Abschnitt den Erweis, daß Arbeitsschule in ihrer Betonung selbstschöpferischer Eigentätigkeit die pädagogische Funktion des im Begriffe der Geltung selbst vorgebildeten, kritischen Begriffes des Gegenstandes, d. h. seiner Erzeugung in der Methode, darstellt, so war damit hinsichtlich dieser Beziehung Arbeitsschule von uns kritisch „abgeleitet" und als Funktion der Geltung erwiesen worden. Eben wies sich uns nun auch mögliches Erleben der Geltung als eine Beziehung auf, die gleichfalls in dem Gedanken der Geltung notwendig gefordert ist, und die uns den Blick auf das weite Gebiet der Psychologie vom Gesichtspunkte des Prinzips der Geltung eröffnet.

Sofort beleuchtet das Schlaglicht dieser Beziehung alle die mannigfachen, immer und immer wieder erhobenen Forderungen der Arbeitsschulpädagogen auf Berücksichtigung des kindlichen Seelenlebens und der kindlichen Eigenart, auf Berücksichtigung der Ergebnisse der psychologischen Forschung im arbeitsschulmäßigen Unterrichtsbetriebe, kurz: die innige Verbindung von Arbeitsschule und Psychologie. Was die Arbeitsschulpädagogen in dieser Hinsicht so nachdrücklich betonen, erhält jetzt im Rahmen unserer Untersuchung sein prinzipielles „Recht". Nicht mehr als guter Ratschlag, nicht mehr als bewährte Erfahrungstatsache, kantisch gesprochen: nicht mehr als „subjektive Maxime", sondern als „konstitutives Prinzip" erscheint das psychologische Motiv in der Arbeitsschule. Es ist legitim geworden, weil es sein prinzipielles Recht als eine Forderung erwiesen hat, die mit dem Gedanken der Geltung selbst gestellt ist.

Beleuchten wir von diesen Erwägungen aus einmal das Unternehmen jenes Mannes, den man vor kurzem in der gesamten Kulturwelt als den Vater der neuzeitlichen Pädagogik gefeiert hat — Johann Heinrich Pestalozzi —, so finden wir bei ihm jene prinzipiellen Gesichtspunkte gleichfalls vorgebildet. Sein Unternehmen zielte dahin, Erziehung auf die ewigen Gesetze der Natur zu gründen. Das Prinzip des „méchaniser l'éducation" bezeichnete ihm die Notwendigkeit der Begründung jeglicher Bildungstätigkeit auf den Sinn letzter Gültigkeiten. Auf diese Weise wollte er Erziehung in den „Gang", in den Gang einer „gesicherten" Methode brin-

gen.[18] Wir sehen, wie diesem tief philosophischen Kopfe der Begriff einer „Ableitung" erzieherischen Tuns aus „Letztheiten" klar vorschwebte, wenngleich es ihm nicht vergönnt war, zu letzter begrifflicher Formulierung vorzudringen. Es ist der kritische Methodengedanke Kants, der in Pestalozzi in Bezug auf den Bildungsgedanken Gestalt angenommen hat. Pestalozzi bedeutet problemgeschichtlich den Ansatz zur Kanttat im Gegenstandsbereich der Pädagogik. Auch in der Pädagogik sollte man endlich aufhören, seine „Meinungen" und guten Erfahrungen in marktschreierischer Weise anzupreisen und zu rechtfertigen, „weil man eben gute Erfahrungen mit ihnen machte"; auch in der Pädagogik sollte man endlich dazu übergehen, wirkliche „Rechts"nachweise der Bildungstätigkeit, d. h. Begründung aus Letztheiten in dem von uns schon öfter bezeichneten Sinne, zu geben. Man würde viel unnötigen Streit vermeiden und sich in der Pädagogik endlich „verständigen" lernen.

Als Kant in der „Kritik der reinen Vernunft" den Rechtsnachweis für die Gültigkeit der Erfahrungserkenntnis führte und die Möglichkeit einer größenmäßigen, also kategorialen Bestimmung von Gegenständen der Erfahrung ableitete, hat er in klassischer Weise das Vorbild einer kritischen Untersuchung geliefert. Jahrhunderte lang hatte die mathematisch-exakte Naturwissenschaft bereits ihre Triumphe gefeiert. Die Entdeckung der Bahnen der Planeten, der Gesetze der Gravitation usw. hatten zur begrifflichen Bewältigung der Naturgesetzlichkeit geführt. Für die Kategorien der Kausalität und Substanz, die die begrifflichen Hilfsmittel dieser erkenntnismäßigen Bewältigung des Naturgeschehens darstellten, war jedoch der Rechtsanspruch solcher Leistungsfähigkeit noch nicht begründet worden. Bis Kant mit dem Licht seiner „Kritik der reinen Vernunft" diesen Begriffen ihr theoretisches Recht ableitete, waren es lediglich — auch noch für Isaak Newton — Arbeitshypothesen ohne theoretische Legitimierung. Diese wurde ihnen erst durch Kant. Er nannte die Ableitung des theoretischen Rechtes der Kategorien eine „transzendentale Deduktion". Diese transzendentale Deduktion der „reinen Verstandesbegriffe oder Kategorien" vollzog er aus dem Gefüge des Urteils als dem Sinn der Geltung überhaupt.[19] Eine transzendentale Deduktion des Begriffes der Arbeitsschule ist nun

---

18) Vgl. Hönigswald, R.: Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis. Pädagogische Rundschau. Herausgegeben von A. Pottag. 3. Jahrg. Heft 8. S. 397 ff. Vgl. auch: Natrop, P.: Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. 2. Aufl., Marburg 1923, S. 5.

19) Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Erste Abteilung. Erstes Buch. Analytik der Begriffe.

auch der Zweck, den diese Darlegung verfolgt. Sie soll den Begriff der Arbeitsschule von der Ebene einer Arbeitshypothese abheben und ihn ableiten als Repräsentation von Geltungsrelationen, die mit dem Begriff der Geltung gefordert sind. Wir haben dies bisher soweit geleistet, daß wir schöpferische Selbsttätigkeit und unterrichtliche Beachtung psychologischer Valenzen als Forderungen aufwiesen, die ihre Legitimierung durch den Gedanken der Geltung selbst empfangen.

Es soll nun dazu übergegangen werden, den Begriff der Arbeitsschule weiterhin auf Beziehungen zu untersuchen, die ihren Rechtsanspruch gleichfalls in dem Gedanken der Geltung erhalten.

c) Kritische Analyse der ethischen Beziehungen des Begriffes der Arbeitsschule.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal das Korrelativverhältnis — „Geltung: möglicher, erlebnismäßiger Vollzug der Geltung" —, so erhellt zunächst hieraus nur, daß Möglichkeit des Erlebnisses ein konstitutives Moment des Begriffes der Geltung darstellt. Doch hiermit sind die Beziehungen, die im Begriff der Geltung und dem mit ihm zu funktionaler Einheit verknüpften Gedanken möglichen Geltungsvollzuges nicht erschöpft. Geltung muß nicht nur grundsätzlich vollziehbar sein „können", sondern fordert vermöge der Tatsache ihrer „Gültigkeit" auch „tatsächlichen" Vollzug. Mit anderen Worten, Geltung fordert Anerkennung vermöge der Bedingungen ihres eigenen Begriffes. Um von vornherein Einwänden zu begegnen, sei nochmals betont, daß dies keineswegs bedeutet, daß der Begriff der Geltung oder ein gültiger Sachverhalt erst dadurch zum geltenden werde, daß ich die Gültigkeit anerkenne, ihr zustimme. Es hieße dies, den relationstheoretischen Charakter des Begriffes der Geltung völlig verkennen. Geltung, Wahrheit, ist eben eine Beziehung, kein Ding. Im Charakter der Beziehung, die den Begriff des Geltens darstellt, ist es aber begründet, grundsätzlich Anerkennung zu fordern und zwar nicht nur, wie in den psychologischen Erwägungen des vorigen Abschnittes hervorgehoben wurde, „Möglichkeit" des anerkennenden Vollzuges, sondern „tatsächlich erfolgende" Anerkennung. Im Rahmen der Erwägungen dieser im Begriffe der Geltung selbst geforderten Beziehungen wird Geltung zur „Aufgabe". Der Begriff der Geltung ist also zugleich Repräsentation der mit ihm gestellten

Forderung der tatsächlich erfolgenden Akte anerkennenden Geltungsvollzuges.

Versuchen wir die Tragweite des so gewonnenen Gesichtspunktes, daß Geltung eine Aufgabe bedeutet, auszumessen, so ist es wiederum das Motiv des Wertes, dem wir im Verlaufe der Analyse des Geltungsbegriffes begegnen. Es ist das zweite Mal, daß uns dies Motiv begegnet. Im vorigen stellte es sich uns so dar, daß Geltung selbst ein Wert sei, und daß mit dem Begriff der Geltung der Inbegriff aller „möglichen" Geltungswerte: das System möglicher Geltungswerte, gefordert sei. Andere prinzipielle Gesichtspunkte sind es jetzt, die uns das Motiv des Wertes innerhalb des im Begriff der Geltung notwendig geforderten Beziehungskomplexes aufzeigen.

Nicht nur Geltung selbst, nicht nur der Inbegriff alles Gültigen ist ein Wert; auch der „Akt" des Geltungs„vollzuges" stellt sich uns als ein Wert dar. Er empfängt seinen Wertcharakter vermöge der Tatsache, daß das Vollziehen eine „notwendige" Forderung des Begriffes der Geltung selbst ist, daß Geltung Aufgabe ist, und zwar eine Aufgabe, die sich als „Letztheit" erweist.

Eine besondere Weihe erhält der Geltungsvollzug vermöge dieser Beziehung, die ihm den Stempel des Wertcharakters aufdrückt. Es ist die sittliche Weihe, die dem Akt des Geltungsvollzuges zuteil wird. Wahrheit wird hier zur Wahrhaftigkeit; denn im Akte des Vollzuges dem Begriffe der Geltung genügen, bedeutet „handeln" um der Geltung, der Wahrheit willen. Der Begriff der Geltung ist die Norm, mit Bezug auf welche sich die Handlung als sittliche erweist. Alle anderen eine Handlung etwa normierenden Gesichtspunkte: äußere Vorteile, Anerkennung durch andere usw., vermögen es nicht, eine Handlung zur sittlichen zu machen. Einzig und allein eine Handlung, die ihre Norm in dem Gedanken der Geltung selbst empfängt, ist sittlich. Das allein heißt es „um der „Sache" willen handeln". Dies ist der tiefe Sinn des kategorischen Imperativs.

Man hat sehr häufig der so definierten Ethik Kants den Vorwurf gemacht, „formal" zu sein. Es ist nicht unsere Aufgabe, hier diesen Vorwurf eingehend zu entkräften. Es sei nur soviel kurz gesagt, daß es völlige Verständnislosigkeit für die besondere Gegenstandsnatur der im Begriffe der Geltung normierten sittlichen Tathandlung bedeutet, wenn man eine Ethik, die, wie die kantische Freiheitslehre, ihren Begriff im Gedanken der Geltung selbst zu begründen vermag, als „formal"[20] bezeichnet.

Es gilt eben auch hier, daß ein Rechtsanspruch in Bezug auf einen Sachverhalt der Wirklichkeit nur in transzendentaler Ableitung aus dem Begriffe der Geltung zu begründen ist, wie sie Kant durch die transzendentale Deduktion der Kategorien geleistet hat, und wie sie Schiller bei seiner Begründung des Begriffes der Aesthetik vorschwebte.[21] Nie jedoch läßt sich ein Rechtsanspruch durch deskriptive Analysen erbringen, wie sie Scheler bietet. Doch gehen wir näher auf die vorhin aufgewiesene Beziehung „Geltung : Handlung“ ein.

Wenn festgestellt wurde, daß Geltung eine Aufgabe bedeutet, und die Betätigung im Dienste ihrer Erfüllung den Stempel des sittlichen Wertes trägt, so ist hiermit bereits angedeutet, daß dieser Maßstab an jegliches Handeln vernunftbegabter Wesen angelegt werden muß, um seinen sittlichen Wert zu bestimmen, und daß die im Begriffe der Geltung geforderte Aufgabe sich als eine ins Unendliche weisende kennzeichnet. Sittlichkeit ist demnach die unendliche Aufgabe, die im Gedanken der Geltung gefordert ist. Mit anderen Worten, Sittlichkeit ist „Idee“, die Idee einer ins Unendliche weisenden Aufgabe. Das außerordentlich komplizierte Problem des Verhältnisses von Wirklichkeit und Idee, von Gesetz und Freiheit, tritt uns hier entgegen, ein Problem, um das sich das Lebenswerk Kants zentrierte,[22] ein Problem, das gleichfalls den Mittelpunkt der Fichteschen[23] und Hegelschen Philosophie[24] ausmacht, im Brennpunkt der Philolophie Schillers[25] liegt und auch in unseren Tagen immer wieder das philosophische Denken bewegt.[26] Es stehen sich hier — ganz populär gesprochen — scheinbar zwei Gegensätze gegenüber: Gesetzmäßigkeit, die das Geschehen der Natur definiert und im Kausalnexus ihren Ausdruck findet, und ein Geschehen — die menschliche Handlung —, das einen Akt der Freiheit darstellt, und doch innerhalb der Gesetzmäßigkeit des Naturgeschehens verläuft. Die Lö-

20) Vgl. hierzu: Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik. Halle 1916.

21) Kühnemann, E.: Einleitung zu Schillers Philosophischen Schriften. Schillers Werke, herausgegeben von Witkop und Kühnemann. 13. Bd. Berlin 1924. S. 22.

22) Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Vorrede S. 1 ff.

23) Fichte, J. G.: Die Bestimmung des Menschen. Herausgegeben von Kehrbach (Reclam). S. 120 ff. Ders.: J. G. Fichtes Werke. Auswahl in VI Bänden. Herausgegeben und eingeleitet von Fritz Medicus. Bd. V. Reden an die Deutsche Nation. S. 119 ff.

24) Hegel, G. W. Friedrich: Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Herausgegeben von G. Lasson. Leipzig 1919—1920.

25) Schiller, Friedrich von: Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe. Herausgegeben von Güntler und Witkowski. 18. Bd. Ueber die aesthetische Erziehung des Menschen. S. 11 ff.

26) Vgl. hierzu: Bauch, Bruno: Die Idee. Leipzig 1926. 2. Hauptteil, 3. Kapitel: „Idee, Aufgabe, und Wert.“ S. 152 ff.

sung dieses fundamentalen Problems jeglicher Philosophie ist angedeutet in der philosophischen Tat des Sokrates, der die „praktische“ Wahrheit als Funktion der „theoretischen“ erwies.[27] Die Aussöhnung des scheinbaren Gegensatzes von „Kausalität als Naturmechanismus“ und „Kausalität als Freiheit“[28] bildet den Gegenstand der Untersuchung Kants in der „Kritik der praktischen Vernunft“, wenngleich auch die begriffliche Bewältigung nicht in der systematischen Klarheit und so restlos erfolgte, wie in der Ableitung der Rechtsgründe der Erfahrungserkenntnis in der „Kritik der reinen Vernunft“. Unser Schiller hat sein Leben, das die Selbstdarstellung seiner eigenen Philosophie war, in den Dienst der begrifflichen Bewältigung dieses Problems gestellt. Die Aussöhnung von Gesetz und Freiheit, von Natur und Kultur nicht nur in seinem Leben durch die Tat, sondern auch in seiner Dichtung, die Philosophie gewordenes Leben ist, also Leben, das den Sinn seiner tragenden Bedingungen selbst erweist, dargestellt zu haben, ist Schillers philosophische Tat.[29]

Gesetz und Freiheit, „mundus sensibilis“ und „mundus intelligibilis“, sind zwei Sphären gegenständlicher Geltung, die nicht in unversöhntem Gegensatz einander gegenüberstehen, sondern gleichsam durch Bezug auf einen neuen Parameter in das wohldefinierte Gefüge einer Beziehung gebracht werden können, die der relativen Autonomie beider Gegenstandssphären und ihrer wechselseitigen Verbindung gerecht wird. Es ist wiederum der Gedanke einer regionalen Abstufung der Geltungsgebiete, der uns hier entgegentritt, und der nach der Jahrhunderte langen Verschüttung, — im Mittelalter nach der einen und in den Zeiten der Vorherrschaft der mathematisch-exakten, naturwissenschaftlichen Methode nach der andern Seite hin, — wieder lebendig wird, und dadurch antike Probleme, denen der Gedanke der Differenzierung der Seinsgebiete durchaus nicht fremd war, wieder aufnimmt.[30]

Der Mensch, ein Naturwesen, und wie alle Natur unter der Gesetzesmäßigkeit ihres Geschehens stehend, vermag frei zu handeln. Worin der Sinn dieser Freiheit besteht, daß er gleichfalls eine gesetzmäßige Bindung, nämlich die Bindung an die Norm der Geltung — die einzig „gültige“ Norm einer Handlung sein kann — darstellt, wurde im vorigen aufgewiesen. Jetzt handelt es sich darum,

27) Kühnemann, E.: Kant. I. S. 25 ff.
28) Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Vorrede S. 4.
29) Vgl. dazu: Kühnemann, E.: Schiller. 6. Aufl. München 1920. Ders.: Kant. II. 2. Buch. 1. Kapitel, S. 533 ff.
30) Vgl. hierzu: Heyse, Dr. Hans: Der Begriff der Ganzheit und die Kantische Philosophie. Ideen zu einer regionalen Logik und Kategorienlehre. München 1927.

festzustellen, daß diese „Bindung“ „Freiheit“, d. h. selbstgewußte Einsicht in die Gebundenheit an die Norm, darstellt. Der Mensch ist also in der Bindung an die Norm der „Sache“ frei — autonom —, ist Persönlichkeit. Persönlichkeit ist also eine Aufgabe, ist unendliche Aufgabe, ist Vollzug im Gedanken der Geltung geforderter Handlungen, die ihr Weihe als sittliche Tathandlungen durch ihre Normierung im Gedanken der Geltung empfangen. Erst so vermittelt sich uns wahres Verständnis für den Begriff der Persönlichkeit, erst so wird uns aus „letzter“ Einsicht klar, daß eine Persönlichkeit nie „ist“, sondern „wird“.

Welch tiefen und aus „letzten“ Gründen — die unsere Analyse des Geltungsbegriffes einsehen lehrte — geforderten Sinn erhält nun eine Arbeitsschule, die sich als „Erziehung der werdenden Persönlichkeit“[31] aufgefaßt wissen will! Sie hat jetzt ihre begriffliche Rechtfertigung, ihr theoretisches Recht erhalten; sie ist im höchsten und letzten Sinne „abgeleitet“. Sie ist nicht mehr „subjektive Maxime“, wohlgemeinter Ratschlag oder Ergebnis guter Erfahrungen, sie ist Ausdruck einer Forderung, die mit dem Gedanken der Geltung selbst gesetzt ist.

Die Forderung, daß die Schule in den Dienst der Persönlichkeitsbildung zu treten habe, ist nicht neu. Einige Beispiele sollen uns dies belegen. Wir wiesen vorhin auf Sokrates. Auch der platonische Begriff der Erziehung erhält seinen tiefsten Sinn durch die Forderung, der Herbart durch den Gedanken des „erziehenden Unterrichts“ gerecht zu werden versucht. Das „System der Erziehung“ von Roltels weist nachdrücklich auf die Bedeutung der Vereinigung von „Gesetz und Freiheit“ für die Erziehung[32] hin. Für Max Stirner laufen die Radien aller Erziehungen in dem einen Mittelpunkte zusammen, welcher Persönlichkeit heißt. „Das Wissen muß sterben, um als Wille wieder aufzuerstehen und als freie Person sich täglich neu zu erschaffen.[33] Diesterweg ist die Bestimmung des Menschen „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten.“[34]

---

31) Gaudig, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 2 Bände. 2. Aufl. Leipzig 1922. Vgl. dazu: Gurlitt, L.: Erziehung zur Mannhaftigkeit. Berlin 1906. Käslner, Dr. O.: Sozialpädagogik und Neuidealismus. Leipzig 1907. Linde, E.: Persönlichkeitspädagogik. 5. Aufl. Leipzig 1924. S. 246.

32) Roltels, Joh. Theod.: System der Erziehung oder philosophische Grundlage zur Erziehung und Bildung des Menschen. Bonn 1837. S. 105.

33) Stirner, Max: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus. (1842 in der Rheinischen Zeitung erschienen.) Neu herausgegeb. mit einer Einführung von Willy Storrer, Basel 1927. S. 42, 47.

34) Diesterweg, Adolf: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. II. Bd. 5. Aufl. Essen 1875. S. 376.

Die Tat des deutschen Idealismus ist es, den Begriff der Persönlichkeit in dem von uns als unendliche, sittliche Aufgabe gefaßten Sinn als Ziel der Menschenbildung überhaupt in den Mittelpunkt seiner Philosophie gestellt zu haben. „Eine Idee ist nichts anderes, als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet... Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch",[35] so kennzeichnet Kant in seiner Abhandlung „Ueber Pädagogik" die als unendliche Aufgabe gefaßte Idee der Persönlichkeit. Wir glauben die Worte seines großen Meisters Kant zu hören, wenn Schiller denselben Gedanken ausführt: „Bloß organische Wesen sind uns ehrwürdig als Geschöpfe, der Mensch aber kann es uns nur als Schöpfer, (d. i. als Selbsturheber seines Zustandes) sein. Er soll nicht bloß, wie die übrigen Sinnenwesen, die Strahlen fremder Vernunft zurückwerfen, wenn es gleich die göttliche wäre, sondern er soll, gleich einem Sonnenkörper, von seinem eigenen Lichte glänzen."[36] „Durch immer neue und immer schönere Gedankenformen schreitet der philosophische Geist zu höherer Vortrefflichkeit fort, wenn der Brotgelehrte in ewigem Geistesstillstand das unfruchtbare Einerlei seiner Schulbegriffe hütet."[37] Unser „Geisterberuf"[38] ist praktisch groß, ein Erhabenes der Gesinnung."[39]

Das Verdienst der Arbeitsschule ist es, diesem Persönlichkeitsbegriff, den wir vorhin in transzendentaler Deduktion aus seinen „Rechtsgründen" „ableiteten", in der Pädagogik die ihm gemäße Stelle mit Nachdruck angewiesen zu haben.[40] Vor allem finden wir dies bei der Gestalt der Arbeitsschule durchgeführt, die als freie geistige Tätigkeit in unserer empirischen Phaenomenologie eingehend gekennzeichnet wurde, und die uns in unserer kritischen Analyse des Geltungsbegriffes zum zweiten Male als das pädagogische Korrelat von Beziehungen entgegentritt, die mit dem Gedanken der Geltung selbst gefordert sind. Diese Form der Arbeitsschule erhält nun durch unsere philosophische Grundlegung Legitimität aus letzten

35) Kant, I.: Ueber Pädagogik. Mit Kants Biographie herausgegeb. von Theodor Vogt. 3. Aufl. Langensalza 1901. S. 72, 73.
36) Schiller, Friedrich von: Ueber Anmut und Würde. 1793. Schillers sämtliche Werke. Herausgegeben von Güntter und Witkowski. 17. Bd. S. 338, S. 339.
37) Ders.: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universal-Geschichte? Sämtl. Werke. 16. Bd. S. 50.
38) Ders.: Ueber das Erhabene. 17. Bd. S. 633.
39) Ders.: Vom Erhabenen. (Zur weiteren Ausführung einiger Kantischen Ideen.) Sämtl. Werke. 17. Bd. S. 374
40) Vgl. hierzu: Stern, Dr. E.: Einleitung in die Pädagogik. Halle 1922. S. 277 bis 279.

Gründen. War es im I. Teile unserer philosophischen Grundlegung der Gedanke der freitätigen Selbsterzeugung gegenständlich gültiger Zusammenhänge, also der pädagogische Begriff der Selbsterarbeitung des Wissens, der seine philosophische Rechtfertigung erfuhr, so ist diese nun auch dem von der Arbeitsschule nachhaltig betonten pädagogischen Begriff der Persönlichkeits-, Willens- und Charakterbildung geworden.

Wenn z. B. Franz Weigl in seiner Zeichnung von „Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule" die Hoffnung hegt, „daß sich der Wunsch erfüllt, es möge bei der Arbeitsschulvertretung weiterhin allenthalben nicht nur an Handarbeit, auch nicht bloß an geistige Tätigkeit gedacht werden, sondern vor allem auch an religiös-sittliche Taterziehung",[41] oder Professor Kloß den „sittlichen Gehalt der Arbeit"[42] beleuchtet, oder Hepp in Bezug auf „Die Selbstregierung der Schüler" nachweist, daß „Gehorsam und Freiheit beieinander Platz haben",[43] oder Dr. Eberhard die Arbeitsschule vom Standpunkte des wahren Christentums aus würdigt: „Die christliche Schule ist recht eigentlich, wenn ihre Idee lebendig ist, und ihre pädagogischen Kräfte erweckt werden, die Schule der Arbeit, der Kraft und des befreienden Tuns",[45] wenn Wilhelm Schremmer ausführt: „Die Arbeitsschule will das Vollmenschentum, das Ich soll im Ganzen in der sittlichen Welt aufwachsen",[45] so erhält dies alles nun durch die von uns abgeleitete Beziehung — „Geltung : Sittlichkeit : Persönlichkeit : Aktivität" — den Charakter „begründeter", d. h. im Gedanken der Geltung aufgewiesener Forderungen. „Ethische Begriffe werden eben durch jenes spezifische Moment der Aktivität konstituiert, die in der Sittlichkeit alles und ohne die Sittlichkeit nichts bedeutet."[46]

Durch die Betonung dieses Momentes der Aktivität, das die Bildung der Persönlichkeit gewährleisten soll, nimmt die Arbeitsschule Stellung zu einem Problem, das von jeher die Pädagogik beschäftigt hat, und das im Zusammenhang unserer transzenden-

---

41) Weigl, Franz: Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule. 2. Aufl. Paderborn 1922. S. VII.

42) Kloß, Prof. Dr. M.: Der sittliche Gehalt der Arbeit. Langensalza 1926.

43) Hepp, Joh.: Die Selstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F. W. Foersters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. Zürich 1911. S. 101.

44) Eberhard, Dr. O.: Arbeitsschule, Religionsunterricht und Gemeinschaftserziehung. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung. 3. Aufl. Berlin 1924. S. 10, 11. Vgl. auch: Budde, G.: Noologische Pädagogik. Entwurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens. Langensalza 1924, S. IV.

45) Schremmer, Wilhelm: Praktische Unterrichtserziehung in der Gegenwartsschule. Breslau 1926. S. 20.

46) Hönigswald, R.: Die Philosophie des Altertums. Problemgeschichtliche und systematische Untersuchungen. 2. Aufl. Leipzig—Berlin 1924. S. 130.

talen Deduktion des Begriffes der Arbeitsschule seine Klärung aus letzten, prinzipiellen Gesichtspunkten erfahren wird: es ist das Problem des Verhältnisses von

Unterricht und Erziehung.

Mannigfach war die Stellung der Pädagogik im Laufe der Zeit zu diesem Problem. Bald wurde mehr die unterrichtliche Seite, bald mehr die erziehliche Funktion der Schule betont, bald nahm man einen mehr „vermittelnden" Standpunkt ein und „meinte", es solle beiden, dem Unterricht und der Erziehung, Recht in der Schule werden, bald stellte man Unterricht und Erziehung im Verlaufe des Schulbetriebes derart nebeneinander, daß man eine gewisse Zeit „unterrichtete" und dann „erziehend" zu wirken versuchte. Man denke hier z. B. an den methodischen Aufbau der Unterrichtslektion nach der Herbart-Zillerschen Formalstufentheorie mit ihrem bekannten Schema: Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode, oder man vergegenwärtige sich das vielfach geübte Lehrverfahren, das an den Schluß der Lektion die sogenannte religiös-sittliche „Nutzanwendung" stellte, die man jedoch häufig genug gewaltsam „ankleben" mußte.

Versuchen wir das Verhältnis von Unterricht und Erziehung prinzipiell zu klären, so gibt es wiederum keinen andern Weg als den, den Begriff des Unterrichts und der Erziehung und den ihres gegenseitigen Verhältnisses aus dem Gesichtspunkte abzuleiten, der sich als der Begriff der „Letztheit" erwiesen hatte, dem Begriff der Geltung selbst. Wir brauchen uns nur die theoretischen Erörterungen, die uns die Ableitung des Begriffes der Persönlichkeit leisteten, zu vergegenwärtigen. Sofort erweist sich uns, daß in jedem Unterricht, sofern er die Erzielung gegenständlicher, d. h. gültiger Einsichten anstrebt — und das muß ja jeglicher Unterricht, sofern er den Bedingungen der Möglichkeit seines eigenen Begriffes genügen will, tun, — die Tätigkeit des Schülers in der mit dem Begriffe der Geltung selbst gestellten Aufgabe normiert ist und damit sittliche Weihe und „unterrichtliche" Tätigkeit „erziehende" Valenz erhält. Unterricht und Erziehung erweisen sich unter diesen „letzten" Gesichtspunkten nicht mehr als zwei verschiedene Arten der Einwirkung auf den Schüler, nicht mehr als zwei nebeneinander laufende, im besten Falle miteinander zu verbindende Tätigkeiten, Unterricht und Erziehung sind nicht nebeneinander, nicht nacheinander, Unterricht und Erziehung sind miteinander, sind ineinander, Unterricht und Erziehung sind korrelativ. Ein Unterricht ohne Erziehung ist unmöglich, sofern er Unterricht

sein will, und eine Erziehung ohne Unterricht ist unmöglich, sofern sie Erziehung sein will. Der Begriff des „erziehenden Unterrichts" hat seine Rechtfertigung erhalten. Er ist abgeleitet mit dem Begriff des Unterrichts selbst. Unterricht hat aus letzten Prinzipien seine „Würde" empfangen.

Wenn in der Arbeitsschulpädagogik der Ruf nach „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit" immer und immer wieder erhoben wurde und noch heute erhoben wird, so sehen wir jetzt die „Wurzeln" jenes Rufes. Er stellt die wohlbegründete Betonung der erziehenden, d. h. versittlichenden und damit persönlichkeitsbildenden Funktionen des Unterrichts dar. Einen Unterricht, der dieser Funktion nicht gerecht wird, lehnt die Arbeitsschule ab. Daß die Ablehnung zu Recht erfolgt, weil ein solcher Unterricht den Bedingungen der Möglichkeit seines eigenen Begriffes nicht entspricht, weil er kein Unterricht im „definierten", d. h. abgeleiteten Sinne des Wortes ist und somit auch dem von uns als notwendig erwiesenen Korrelativverhältnisse — „Unterricht : Erziehung" — nicht entsprechen kann, wies unsere Ableitung eben auf.

Hier haben die Vorwürfe, die die Arbeitsschulpädagogik der sogenannten „Alten Schule" als einer „Lern-", oder „Buch-", oder „Wissensschule" oft macht, ihren logischen Ort. Auch das so häufig antithetisch zugespitzte Schlagwort „Lernschule oder Arbeitsschule" und die vielfachen „Vermittelungsversuche", mit ihrer Formulierung: „Lernschule und Arbeitsschule", finden gleichfalls in unserer Ableitung ihre begriffliche Klärung.

Insbesondere aus unseren letzten Erwägungen dürfte hervorgehen, welche Leistung die kritische Fragestellung für die Pädagogik und vor allen Dingen für die praktische Pädagogik bedeutet. Es vermittelt sich uns hier Einblick in das Verhältnis der pädagogischen Theorie und der pädagogischen Praxis. Gar oft ist dies Verhältnis völlig verkannt worden, und oft ist dies auch heute noch der Fall. Der Praktiker wirft dem Theoretiker Unproduktivität seiner grauen Theorie für die Lebenswirklichkeit der Erziehung vor. Er erkennt wohl eine „gewisse" Berechtigung der Theorie an, glaubt jedoch, auch ganz gut ohne sie auskommen zu können. Wie stellen sich nun die Beziehungen von pädagogischer Theorie und Praxis in unserm Zusammenhange dar?

Vergegenwärtigen wir uns kurz den bisherigen Gang unserer Untersuchungen. In reicher Fülle boten sich uns in unserer empirischen Phaenomenologie der Arbeitsschule Einzelfälle arbeitsschulmäßiger pädagogischer Praxis dar. In kritischer Analyse des Be-

griffes der Geltung suchten wir ihren Sinn auf Grund von Beziehungen, die mit dem Gedanken der Geltung selbst gefordert sind, abzuleiten bzw., wenn derselbe jenen geforderten Beziehungen nicht zu genügen vermochte, abzulehnen. In anderen Fällen wurde der Sachverhalt arbeitsschulmäßiger praktischer Pädagogik zum Anlaß, die in ihm repräsentierten Beziehungskomplexe in kritischer Analyse zurückzuführen und nachzuprüfen, ob sie den Bedingungen, wie sie im Gedanken der Geltung gefordert sind, entsprechen. So führte uns in jenen Fällen die Theorie zur Praxis, und in diesen die Praxis zur Theorie, und so verschmolzen uns Theorie und Praxis zur Einheit.[47] Der klaffende Abstand zwischen Theorie und Praxis verschwand. Die Theorie erwies dort ihre Fruchtbarkeit für die Praxis, und in den anderen Fällen die Praxis ihre Fruchtbarkeit für die Theorie. *Nur in der Theorie vermag praktische Pädagogik ihre „Rechtfertigung“ zu erhalten, wie umgekehrt die Theorie nur „möglich“ ist aus Anlaß der Praxis.* Auf diese Beziehungen näher einzugehen, wird jedoch erst Aufgabe des IV. Hauptteiles sein, der die philosophische Grundlegung der Arbeitsschule unter dem Gesichtspunkte einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik auswerten soll. Wir haben jetzt den Begriff der Geltung noch weiterhin zu analysieren und Beziehungen aufzuzeigen, die neben den bereits aufgewiesenen erkenntnistheoretischen, psychologischen und ethischen Relationen, jedoch in korrelativer Einheit und nicht in beziehungslosem, summativem Zusammenhange mit ihnen, gefordert sind.

Sie werden sich uns als Beziehungen kennzeichnen, die spezifisch pädagogischer Natur sind und deshalb auch von uns als pädagogische Relationen bezeichnet werden.

d) Kritische Analyse der spezifisch pädagogischen Beziehungen des Begriffes der Arbeitsschule.

Die bisherige Untersuchung hat ergeben, daß mit dem Gedanken der Geltung notwendig der Inbegriff sämtlicher Geltungsbestimmtheiten, also der Begriff des Systems sämtlicher möglicher Geltungswerte, gefordert ist. Es war weiter aufgewiesen worden, daß mit dem Gedanken der Geltung der Begriff der *Möglichkeit* des Geltungsvollzuges gefordert ist, und endlich hatte sich ergeben, daß gleichfalls in dem Gedanken der Geltung *tatsächlicher* Vollzug als Aufgabe, und zwar als Idee einer ins Un-

47) Vgl. Banf, Dr. E.: Die methodische Grundform aller Pädagogik. Leipzig 1920. S. 1/2.

endliche weisenden Aufgabe, gefordert ist, die einer so durch den Begriff der Geltung normierten Handlung den Charakter der sittlichen Pflichthandlung aufprägt.

Wir haben weiter nachgewiesen, wie die Arbeitsschule diesen, im Begriff der Geltung notwendig vorgebildeten Beziehungen Rechnung zu tragen versucht; denn

erstens sucht arbeitsschulmäßiger Unterrichtsbetrieb den im Gedanken der Geltung geforderten Bedingungen gegenständlicher Geltung zu genügen, d. h. er arbeitet an der Herbeiführung kritisch geläuterter, d. h. „wirklicher", gegenständlicher Einsichten, nicht an der Erzielung „sogenannter" Einsichten im Sinne einer „Buchschule", in der Einsichten dogmatisch auswendig gelernt und nicht im Sinne definierter Gegenständlichkeit „erzeugt" werden. Die Arbeitsschule zielt nicht auf Kenntnisse, sondern auf Erkenntnisse ab.

Zweitens erkannten wir das eifrige Bemühen der Arbeitsschulpädagogik, psychologisch zu verfahren, d. h. der kindlichen Eigenart, den Gesichtspunkten seelischen Geschehens Rechnung zu tragen, gleichfalls als das pädagogische Korrelat von Beziehungen, die in dem Begriff der Geltung und dem mit ihm zu korrelativer Einheit verknüpften Gedanken der grundsätzlichen Möglichkeit des Geltungsvollzuges gefordert sind.

Drittens erwies sich uns die Arbeitsschule als ein Lehrverfahren, das auch dem Komplex von Beziehungen gerecht zu werden versucht, der als „ethische Aufgabe" mit dem Gedanken der Geltung gefordert ist. Es war also die Bildungstätigkeit der Arbeitsschule, die ihren Sinn von dem Begriff der Autonomie der Persönlichkeit empfängt, abgeleitet worden.

Wir haben mit Absicht noch einmal zusammenfassend die Ergebnisse der bisherigen Untersuchung hier nebeneinander gestellt. Eine kurze Betrachtung wird uns zeigen, wie rein äußerlich diese drei Momente arbeitsschulmäßiger Bildung zu der auffälligen Begünstigung des Terminus „Arbeits"schule geführt haben.

Der geschichtliche Exkurs in unserer empirischen Phaenomenologie der Arbeitsschule hatte uns gezeigt, wie mannigfach der Sinn dessen, was mit Arbeit in der Arbeitsschule gefordert wurde, im Laufe der Zeit gewesen ist. Bald war es Arbeit im Hinblick auf die breiten „Arbeiter"-massen, bald Handarbeit schlechthin, bald körperliche Arbeit überhaupt, bald geistige Tätigkeit, also Geistesarbeit, bald beides zusammen. Bald war Arbeitsschule Industrieschule, bald Werkstättenunterricht, bald Werkunterricht, bald „freie geistige Tätigkeit", bald Produktionsschule als der

seine eigenen Bedürfnisse erarbeitende kleine Schulstaat im Sinne einer vertieften und veredelten Idee der Gemeinschaft.

Wenn nun heute, nach dem langen Gange eines so vielfachen Bedeutungswandels des Terminus „Arbeits"schule, dieser als Ausdruck für eine Bildungstätigkeit gewählt worden ist, die dem vorhin zusammengestellten, reichen, aber doch zu korrelativer Einheit verknüpften Gefüge im Begriff der Geltung notwendig geforderter Beziehungen entspricht, so liegt der Grund rein äußerlich historisch, wie auch problemgeschichtlich betrachtet, darin, daß der Ausdruck „Arbeit" einen Hinweis auf die spezifische Eigenart, unter der jenes dreischichtige Beziehungsgefüge steht, abzugeben vermag. Durch den Ausdruck „Arbeit" soll

1. der Hinweis auf eine Art der Bildung von Erkenntnissen gegeben werden, die dem Begriff methodisch geläuterter Erkenntnisbildung in dem von uns früher erläuterten Sinne einer „Erzeugung" des Gegenstandes aus seinen definierenden Bedingungen entspricht. Der Ausdruck Arbeit will also besagen, daß jenem von uns abgeleiteten, kritischen Begriff gegenständlicher Erkenntnis, in dem Erkenntnis die Aufgabe der Erzeugung des Gegenstandes, nicht eine „fertige Hinnahme" von Kenntnissen bedeutet, Rechnung getragen werden muß. Sodann spiegelt sich

2. in dem Ausdruck „Arbeit" der Hinweis, daß die Arbeitsschule den von uns als psychologisch bezeichneten und gleichfalls im Begriff der Geltung notwendig geforderten Beziehungen, die dem „erlebnismäßigen" Vollzuge gültiger Erkenntnisse entsprechen, ihr Recht gewahrt wissen will. „Arbeitsschule" erscheint hier als Repräsentantin einer Unterrichtstätigkeit, die dem innigen und von uns als gegenständlich erwiesenen Zusammenhange von unterrichtlicher und psychischer Tätigkeit gerecht zu werden vermag. Das Bestimmungswort „Arbeits-" soll die Beachtung der psychischen Tätigkeit und der durch sie bedingten Forderungen bezeichnen. Endlich ist der Ausdruck Arbeit der Niederschlag einer weiteren, von uns bereits abgeleiteten Beziehung, der die Bildungstätigkeit, die den Bedingungen ihres eigenen Begriffes gerecht werden will, Anerkennung zollt, denn das Bestimmungswort „Arbeits-" soll

3. besagen, daß die Arbeitsschule sich in den Dienst autonomer, d. h. selbstschöpferischer Persönlichkeitsbildung stellt. Persönlichkeit ist, wie wir schon vorher ausführlich aufwiesen, nichts, was man dem Menschen gibt, auch nichts, was man ihm als „gute Lehre" oder Erfahrung „gibt", sondern Persönlichkeit ist

„Arbeit", Arbeit an sich selbst, Persönlichkeit ist Tat, ist Schöpfertat des eigenen Ich. Hier ist der logische Ort der Bestrebungen von Reformpädagogen, die den Terminus „Arbeitsschule" durch den nach ihrer Meinung besseren „Tatschule" ersetzt wissen wollen.[48] Wir müssen es uns im Hinblick auf die unserer Untersuchung gestellte Aufgabe versagen, weiter auf diese Beziehungen einzugehen, wie wir es uns gleichfalls versagen müssen, die hier auftauchenden, außerordentlich interessanten wie tiefen Beziehungen zwischen sprachlichem „Ausdruck" und gegenständlichem Sinn, also gegenständlicher Bedeutung, weiter zu verfolgen. Nur soviel fällt in den Rahmen unserer Aufgabe, darauf hinzuweisen, daß das Bestimmungswort „Arbeits-" zum sprachlichen Repräsentanten jenes dreischichtigen Beziehungskomplexes geworden ist, der in dem Gedanken der Geltung sein gegenständliches Recht erhält.

Fand jener im Gedanken der Geltung geforderte Beziehungskomplex in dem Ausdruck „Arbeit" seinen sprachlichen Niederschlag, so ist es der Terminus „Schule", der in dem Grundwort des Sprachkompositums „Arbeitsschule" auf weitere, von uns bisher noch nicht beleuchtete Beziehungen hinweist. Bisher waren es erkenntnistheoretische, psychologische und ethische Beziehungen, die in ihrem korrelativen Verhältnis den Gegenstand unserer Analyse bildeten; nun wird der weitere Verlauf derselben dieser erst den eigentlichen „pädagogischen" Akzent liefern. Es wird also aufzuweisen sein, daß in dem Gedanken der Geltung und in dem mit ihm gesetzten und von uns bereits ausführlich beleuchteten Beziehungkomplex weitere Beziehungen gefordert sind.

Schon mehrmals ist in unserer Untersuchung die ehrwürdige Gestalt des Sokrates vor unseren Augen aufgetaucht. Wir sahen in ihm den Vater des kritischen Wahrheitsbegriffes, den Entdecker der Wahrheit aus theoretischer und praktischer Vernunft in ihrer korrelativen Einheit. In einer kleinen Schrift hat Eugen Kühnemann den Nachweis erbracht, daß diese „Begründung der Philosophie" „eine pädagogische Tat" war,[49] daß „die Grundidee der Philosophie und die Grundidee der Pädagogik nicht nur zugleich, sondern wirklich als die gleiche Idee in das Bewußtsein der Menschen getreten sind",[50] daß es sich bei Sokrates „im logischen, pädagogischen und ethischen Vorgehen, die für ihn eins sind, jedesmal um die Grund- und Hauptidee, um den ersten und letzten Gedanken für

48) Lay, Dr. W. A.: Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform. Zugleich Anklage und Mahnruf. 2. Aufl. Osterwieck und Leipzig 1921.
49) Kühnemann, Eugen: Sokrates und die Pädagogik. Marburg 1901. S. 15.
50) a. a. O. S. 17.

alle Zeiten handelt."[51] Der Begriff der Wahrheit repräsentiert nicht nur, wie unsere Analyse im letzten Abschnitt aufwies, die Idee der unendlichen Aufgabe des *Handelns* gemäß der alleinigen Norm der Wahrheit, sondern auch die Idee der

„*Ueberlieferung*"

der Wahrheit und des ihr gemäß geforderten Systems aller möglichen Wahrheitswerte. Der Begriff der Wahrheit, der Begriff des Systems der Wahrheitswerte in ihrer zeit*losen*, ewigen Gültigkeit fordert notwendig die Idee der Verpflichtung, an der Aufgabe mitzuwirken, daß zeit*los* gültige Wahrheit *in* der Zeit verwirklicht werde, daß Wahrheit überliefert werde.

Diese Idee ist nicht ein willkürlich aus der Luft gegriffener Gedanke, sondern eine im Begriff des Gedankens der Geltung oder der Wahrheit selbst geforderte, und damit als Letztheit in sich selbst begründete Beziehung. Vermöge der Tatsache, daß „Geltung gilt", also ein zeitloser, ewiger Wert ist, fordert sie, daß sie *in* der Zeit gelte, liegt in ihr die Idee der Aufgabe, Geltung *in* der Zeit herbeizuführen. Mit anderen Worten, Ueberlieferung der Wahrheit, Ueberlieferung des Inbegriffes sämtlicher, möglicher Wahrheitswerte an die künftigen Generationen, also der Begriff der Tradition der Kultur im letzten, höchsten Sinne, ist als sittliche Aufgabe gefordert, die ihre Norm im Gedanken der Geltung selbst empfängt. *Hiermit ist der Begriff der Pädagogik als der Inbegriff der Aufgabe der Ueberlieferung des Systems der Geltungswerte an die künftigen Generationen als Letztheit erwiesen.*

Dadurch erhält das vielfach erörterte Problem des *Verhältnisses von Philosophie und Pädagogik* seine Klärung. Wie in Sokrates Philosophie und Pädagogik eines, nämlich Leben und Tat, geworden sind, so erweist sich auch der kritischen Analyse die Einheit von Philosophie und Pädagogik als eine im Begriff der Geltung notwendig geforderte Beziehung. Der Streit, ob Philosophie „Hilfswissenschaft" der Pädagogik, ob Pädagogik ein „Zweig" der Philosophie, ob sie „Anwendung" derselben sei, hat seine „letztliche" Klärung in dem Erweis der Beziehungen gefunden, die uns die Analyse des Begriffes der Geltung lieferte: *Philosophie und Pädagogik sind eins, Pädagogik ist die Idee der in und mit dem Begriffe der Philosophie gesetzten Aufgabe, die der Begriff der Philosophie selbst ist, Pädagogik ist philo-*

51) a. a. O. S. 21.

sophische Wissenschaft. Pädagogik ist autonom, weil sie philosophisch ist, und nur als Philosophie ist Pädagogik als Wissenschaft „möglich“. Das bedeutet nicht, den Begriff der Philosophie schmälern, es bedeutet auch nicht, die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft zu Gunsten der Philosophie einschränken wollen; es bedeutet vielmehr die Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, als autonome Wissenschaft, als Wissenschaft, die ihre Begründung im Gedanken der Geltung findet, also „abgeleitet“ ist.

In erdrückender Mannigfaltigkeit tauchen Aufgaben im Rahmen der eben abgeleiteten Beziehungen, die den Begriff der Pädagogik konstituieren, auf, Aufgaben, die einzig und allein ihre Bewältigung im Hinblick auf jene Beziehung erfahren können, weil sich diese Beziehung als „Letztheit“ darstellt. Es sei nur angedeutet, daß unter diesen Gesichtspunkten der Begriff der Schule, der Begriff der Schulen in ihrer gegenseitigen Abstufung, der Begriff der Lehrmethode, der Begriff der Frage im Unterricht usw. ihren Sinn und damit die Möglichkeit ihrer begrifflichen Bewältigung empfangen können. Auch die Geschichte der Pädagogik wird ihrer eigentlichen Aufgabe nur dann gerecht werden können, wenn sie dieselbe im Rahmen jener vorhin erörterten Beziehungen sieht. Diese Aufgabe zu lösen, der Mannigfaltigkeit pädagogischen Verhaltens letzte Rechtfertigung aus den vorhin angedeuteten Gesichtspunkten werden zu lassen, bezw. das Nichtvorhandensein derselben im gegebenen Falle aufzudecken, Hinweise auf Forderungen zu geben, die in dem vorhin bezeichneten Begriff der Pädagogik für die pädagogische Praxis vorgebildet sind, das werden die umfangreichen, ernsten Aufgaben sein, die ihrer Lösung durch eine kritische Pädagogik harren.

Gehen wir dazu über, das Ergebnis unserer Analyse, die uns eben den Begriff der Pädagogik als eine im Gedanken der Geltung geforderte Aufgabe der Ueberlieferung der Geltungswerte an die künftigen Generationen aufwies,[52] weiterhin auf Beziehungen zu untersuchen, die mit dem so definierten Begriff der Pädagogik notwendig gefordert sind. Vorher sei nur kurz andeutungsweise darauf hingewiesen, daß sich das vorhin herausgestellte Korrelativverhältnis — „Geltung: Pflicht der Uebermittlung der Geltungswerte“ — auch aus einer Kritik des Zeitbegriffes ableiten läßt. Der

52) Häberlin, Prof. Paul: Wege und Irrwege der Erziehung. Grundzüge einer allgemeinen Erziehungslehre. Basel 1918. S. 9.

Begriff der Zeit repräsentiert sich uns in dem Gedanken der Geltung und des ihm gemäßen Systems der Geltungswerte als Zeit in ihrer endlosen, ewigen, und in diesem Sinne zeitlosen Dauer. Werte sind zeitlos, weil sie gelten. Rickert sagt einmal mit Bezug hierauf: „Werte sind keine Wirklichkeiten, weder physische noch psychische. Ihr Wesen besteht in ihrer *Geltung*, nicht in ihrer realen *Tatsächlichkeit*".[53] Doch der Begriff der so definierten Zeit in ihrer Endlosigkeit fordert als konstitutive Bedingung seiner eigenen Möglichkeit seine Repräsentation in der Zeit, an Zeitstellen. Wenn Rickert sagt: „Doch sind Werte mit Wirklichkeiten verbunden",[54] so wird er freilich hiermit der eigentümlichen, im Begriffe der Zeit notwendig vorgebildeten Korrelation nicht gerecht. Es wird nicht völlig deutlich, daß es sich nicht um *zwei* Zeiten, sondern um *eine* Zeit und zwei *Betrachtungsweisen* derselben handelt, die korrelativ einander fordern. Der Begriff ewiger Geltung fordert notwendig Abbildung derselben auf die Zeit, und der Begriff in der Zeit repräsentierter Geltungswerte fordert den Begriff der Geltung in ihrer Zeitlosigkeit. Nur eine Betrachtung, die dieser im Begriff der Zeit geforderten Korrelation gerecht wird, vermag die Beziehung aufzuweisen, die von uns vorhin als die Einheit von Philosophie und Pädagogik bezeichnet wurde, und die uns Pädagogik als die mit dem Begriff der Geltung gestellte Aufgabe der Abbildung der Geltungswerte auf die Zeit kennzeichnet. Dowinckel bezeichnet einmal in ähnlichem Zusammenhange die Erziehung als „die Subjektivierung des objektiv Gewordenen in der Richtung auf das Objektive".[55] Die Tatsache der Kontinuität der Generationen in ihrer unendlichen Abfolge — „viele Geschlechter reihen sich dauernd an ihres Daseins unendliche Kette" — ist Repräsentation des Zeitbegriffes in seinem *Ewigkeits*sinn und seiner Verhaftung *in* der Zeit.[56] Hiermit hat sich uns abermals die Pflicht der Uebermittlung der Geltungswerte als Aufgabe erwiesen, die in dem Begriff der Geltung gefordert ist.

Versuchen wir jetzt, aufzuzeigen, welche Beziehungen in dem Begriff der Uebermittelung der Geltungswerte an die künftigen

---

53) Rickert, Heinrich: Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. 6. und 7. Aufl. Tübingen 1926. S. 86.

54) a. a. O.

55) Dowinckel, Dr. E.: Beiträge zur Philosophie und Pädagogik. Berlin 1912. S. 200.

56) Vgl. hierzu die ausführlichen Untersuchungen R. Hönigswalds: Ueber die Grundlagen der Pädagogik. München 1918. B. Pädagogik und Kulturbegriff. S. 35 ff. Vgl. auch Johannsen, Dr. H.: Der Logos der Erziehung. Erziehen als Wertfiguration und Bilden als Wertaktualisation. S. 68 ff und 74 ff.

Generationen beschlossen liegen, so ist es zunächst der pädagogische Begriff des Abstandes zwischen Lehrer und Schüler, der sich hier als eine Forderung erweist, die im Gedanken der Geltung und der mit ihr gesetzten Aufgabe der Uebermittelung der Geltungswerte an die künftigen Generationen ihre Begründung erhält.

Das Verhältnis von Lehrer und Schüler ist ein Problem, dem die Arbeitsschulpädagogik lebhaftes Interesse entgegengebracht hat. Es ist vielfach versucht worden, dieses Verhältnis zu reduzieren. „Und der „Abstand“ zwischen Erzieher und Zögling? Der Lehrtypus ist jetzt wohl schon ausgestorben, wenn er aber doch noch leben sollte, zum Absterben in beschleunigtem Zeitmaß bestimmt, der „eine Welt“ zwischen sich und den Zögling legt oder liegen wähnt, sei es im Gefühl seiner wissenschaftlichen Ueberlegenheit, sei es in seiner formalen Amtswürde, sei es im Vollbewußtsein seiner Lebenskennerschaft oder auf Grund welcher sonstigen Rechtstitel. Für solches „Pathos der Distanz“ ist unsere Zeit nicht zu haben. Eher droht die Gefahr einer Verringerung des Abstandes auf Null — es sei im Namen der „Kameradschaftlichkeit“ oder mystifizierender Wesensnähe.“[57] Diesen Abstand, den man häufig in blindem Reformeifer aufzuheben suchte, hat unsere Analyse als Forderung, die im Begriff der Pädagogik beschlossen liegt, erwiesen und damit sein theoretisches Recht „gesichert“. Wieder erweist sich die Fruchtbarkeit der Theorie für die pädagogische Praxis, also die Notwendigkeit einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik. „Nur unter sorgsamer Berücksichtigung der an Kant anknüpfenden erkenntnistheoretischen Forschung unserer Zeit können Fortschritte erzielt werden.“[58] Wohl hat Kant der Pädagogik die „transzendentale“ Wendung nicht gegeben, doch ist sie der Idee seiner kritischen Methode immanent. Wir können der Behauptung Strümpells zustimmen, daß es unzweifelhaft ist, „daß Kant auch in diesem Fache Außerordentliches würde geleistet haben, wenn er sich einer umfassenden Bearbeitung der pädagogischen Wissenschaft unterzogen hätte, deren Aufgabe und hohe Bedeutung seine Seele mit Wärme erfüllte“.[59]

Die im Begriff der Geltung notwendig geforderten erkenntnistheoretischen, psychologischen und ethischen Beziehungen erhalten nun unter dem Gesichtspunkt der Pflicht der Uebermittelung des

57) Gaudig, Hugo: Didaktische Präludien. 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1923. S. 255.

58) Muth, Dr. Georg Friedrich: Der Erfahrungsunterricht. Seine erkenntnistheoretische Begründung und seine praktische Durchführung in der Grundschule. Versuch einer Neubegründung des Anschauungsunterrichts im Geiste Pestalozzis. Langensalza 1927. S. V.

59) Strümpell, Ludwig: Die Pädagogik Kants und Fichtes. Leipzig 1894. S. 4.

„Geltenden" — also unter dem Gesichtspunkte des Begriffes der Pädagogik, die W. Rein in ähnlichem Sinne einmal als „konzentrierte Kulturphilosophie"[60] bezeichnet, — neues Licht. Die pädagogische Beziehung schließt jenes Beziehungsgefüge zu neuer Einheit von spezifischer Struktur zusammen. Dies geschieht, wie wiederum von uns nachdrücklich betont wird, nicht durch summatives Hinzutreten der von uns als pädagogisch bezeichneten Beziehungen, sondern in innigster Wechselbeziehung mit jenen. Im Gedanken der Geltung selbst ist Sinn und Begriff des pädagogischen Verhaltens notwendig vorgebildet. Nur eine Betrachtung, die diesem, aus letzten Gesichtspunkten notwendig geforderten Wechselverhältnis Rechnung trägt, vermag es, der reichen Mannigfaltigkeit der Beziehungen pädagogischen Verhaltens „wahrhaft" gerecht zu werden, d. h. „kritisch" zu verfahren. Der pädagogische Gegenstand erweist sich uns somit als ein Beziehungsgefüge von sehr großem Reichtum. Man hat in der Pädagogik nur zu oft daran gekrankt, daß man der Reichhaltigkeit nicht in der ihr definiertermaßen zukommenden Weise gerecht geworden ist, daß man versucht hat, nur die eine oder die andere, oder vielleicht auch mehrere der Beziehungen, die erst in ihrer Gesamtheit und prinzipiellen Abstufung einen pädagogischen Sachverhalt zu definieren vermögen, zum Gesichtspunkt der methodischen Bewältigung zu machen. Verkennung der eben gekennzeichneten methodischen Beziehungen ist Verkennung der Autonomie der pädagogischen Fragestellung. Pädagogik ist nicht Logik, nicht Ethik usw. **Pädagogik ist ein Gegenstandsgebiet mit besonderer Fragestellung**, das sich als Funktion des Begriffes der Geltung erweist und so charakterisiert ist durch einen Komplex wohldefinierter Beziehungen zu all jenen Gegenstandsgebieten, die gleichfalls im Gedanken der Geltung begründet sind.

Wenn wir nun die Arbeitsschule als eine Form der pädagogischen Praxis aufgewiesen haben, die diesen Bedingungen gerecht zu werden versucht, so empfängt der Sachverhalt der Arbeitsschule hiermit sein „Recht". Er empfängt es, sofern er sich als Ausdruck der Bedingungen erweist, die für den Begriff der Pädagogik selbst die konstitutiven Bedingungen sind und Funktionen des Begriffes der Geltung repräsentieren.

Unter dem Gesichtspunkte dieses Systems von Bedingungen fällt „kritisches" Licht auch auf die einzelnen Formen der Arbeitsschule. Nur die Gestalt derselben vermag in ihrer Berechtigung anerkannt zu werden, die jenen letzten Bedingungen entspricht. So-

60) Rein, W.: Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Leipzig 1909. S. 129—130.

fort erhellt, daß Arbeitsschule als Industrieschule, Arbeitsschule als Werkstätten- und Werkunterricht dem vollen Umfange jenes Gefüges von Bedingungen nicht zu genügen vermögen. Hiermit soll freilich nicht gesagt sein, daß sie nun schlechtweg abgelehnt werden müssen. Auch sie haben im Rahmen pädagogischer Praxis ihren Ort, ihr „Recht", jedoch genügen sie der Gesamtheit der Bedingungen pädagogischen Verhaltens „überhaupt" nicht.

Wenn die Reformpädagogik sich unter das Zeichen der Arbeitsschule stellt, so tut sie das, indem ihr Arbeitsschule der Inbegriff einer Bildungstätigkeit wird, die der Allheit der Beziehungen, die den Begriff der Arbeitsschule konstituieren, entspricht. Dies ist, wie von uns schon des öfteren hervorgehoben wurde, Arbeitsschule als freie geistige Tätigkeit, die in ihrem Begriff jene anderen Formen der Arbeitsschule mit zu umspannen vermag. Auch eine Produktionsschule, die in gleicher Weise wie die Arbeitsschule als freie geistige Tätigkeit jenen Bedingungen genügt, und nicht, wie dies zum Teil geschieht, und von uns in unserer empirischen Phaenomenologie aufgewiesen wurde, ihren Begriff auf die Erziehung bestimmter Klassen einengt, hat ihren Rechtsnachweis im Rahmen unserer Analyse erbracht.

Sofern Arbeitsschule der Inbegriff einer praktischen Pädagogik ist, die ihre Aufgabe in der Uebermittelung des Gültigen an die künftige Generation auffaßt und somit den durch den Begriff der Geltung geforderten Bedingungen unter dem Gesichtspunkt ihrer spezifisch pädagogischen Aufgabe gerecht zu werden versucht, ist Arbeitsschule „die" Form der Bildungstätigkeit, die einzige Form der Bildungstätigkeit, die den Bedingungen ihres eigenen Begriffes zu genügen vermag.

> Arbeitsschule ist „die" Schule, die einzig „mögliche" Schule, die ihr Recht in vollem Umfange aus dem Begriff der Geltung selbst herzuleiten vermag.

Nun erst fällt volles Licht auf die Bestrebungen unserer Reformpädagogik, die sich besonders nach dem Zusammenbruch von 1918 mit solch elementarer Stoßkraft Raum zu schaffen versuchte. Sie ist der Ausdruck eines Bildungsgedankens, der jede Bindung, die sich nicht als eine in der Sache, eine in „Gültigem überhaupt" legitimierte, kennzeichnet, von sich weist. *Sie ist der Durchbruch der Autonomie des Bildungsgedankens.* Der Durchbruch der Autonomie des Geistes war im klassischen Zeitalter des deutschen Idealismus erfolgt. Der deutsche Idealismus selbst blieb — eine traurige Konstatierung — eine *Episode* des

Geisteslebens, er wurde verschüttet. Die Autonomie des Geistes wurde abgelöst durch die Autonomie eines naturhaft-gesetzlich gefaßten Seinsbegriffes, der das wahrhaft Geistige mit seiner spezifischen Eigengesetzlichkeit erstickte. Auch davon, daß der Geist des deutschen Idealismus praktische Gestalt in Bezug auf den Bildungsgedanken gewonnen hätte, kann nicht die Rede sein. Eine noch traurigere Feststellung! — Der Ansatz Pestalozzis blieb ein Ansatz. Herbartscher Formalismus beherrschte den Bildungsgedanken des vorigen Jahrhunderts und stempelte ihn in gleichem Maße zum Mechanismus, wie der deutsche Geist im Mechanismus naturhafter Gesetzlichkeit ertötet wurde. Wie jedoch das Ringen der Philosophie der Gegenwart das Streben des Geistes darstellt, sich auf sich selbst zu besinnen und seine Eigengesetzlichkeit zu betonen, und damit die Anknüpfung an die große Epoche zu vollziehen, die die Selbstentdeckung des Geistes bedeutet, so stellt das Ringen der Reformpädagogik unserer Zeit den gewaltigen Versuch dar, einen Bildungsgedanken zum Durchbruch zu bringen, der dem Geiste und der Eigengesetzlichkeit seines Lebens gemäß ist. Daß sich dieser Bildungsgedanke seine einzige, höchste und letzte Legitimierung zu verschaffen vermag, hat unsere kritische Untersuchung gezeigt. Sie hat den Nachweis erbracht, daß Arbeitsschule der Durchbruch eines Bildungsgedankens ist, der seine Weihe und sein kritisches Recht im Gedanken der Geltung, als der letzten Bedingung und letzten Norm seines Rechtes, empfängt.

Arbeitsschule ist der Durchbruch des Kritizismus in die Pädagogik.

Diesen Gedanken weiter auszuführen, wird die Aufgabe des nächsten Abschnittes bilden.

e) Arbeitsschule als pädagogische Funktion des modernen Wahrheitsgedankens.

Unsere Untersuchung hat ergeben, daß die Aufgabe der Uebermittelung der Wahrheit im Begriff der Wahrheit selbst notwendig gefordert ist. Zu allen Zeiten hat sich auch der jeweilige Wahrheitsbegriff die ihm gemäße Schule geschaffen. Wenden wir unter diesem Gesichtspunkt unsere Blicke rückwärts auf die Geschichte des Wahrheitsgedankens.

In den Tagen, da Sokrates in den Straßen Athens die sonderliche Kunst seines Fragens übte, hatte sich der seinerzeit im griechischen Denken durch die Sophistik repräsentierte Wahrheitsbegriff die ihm gemäße Schule zur Wahrheit geschaffen: die So-

phisten. Untersuchen wir den Wahrheitsbegriff der Sophistik in seiner Beziehung zur Tätigkeit der Sophisten, also zur Pädagogik der Sophistik, so ergibt sich, daß die Pädagogik der Sophistik die adäquate Form des Wahrheitsbegriffes der Sophistik ist. Die Sophistik hatte den Begriff der Wahrheit — kantisch gesprochen — zur „subjektiven Maxime" gemacht. Wahrheit war etwas Willkürliches, Relatives, das seine Norm in der „Meinung", nicht in objektiven Prinzipien hatte. „Der Mensch war das Maß aller Dinge", d. h. menschliche Laune, subjektive Willkür war das für den Wahrheitsbegriff jener Epoche des griechischen Denkens „konstitutive Prinzip". Die Sophisten sind in ihrer Erziehung zur Kunst des „Meinens", die dem sophistischen Wahrheitsbegriffe entsprechende Gestalt der Schule.

So unscheinbar die Gestalt des Sokrates, so unbedeutend und belanglos seine Tätigkeit des Fragens war, so gewaltig war die Wirkung, die von ihr ausging. Die Frage des Sokrates rüttelte an den Grundpfeilern, die den gewaltigen Bau griechischen Geisteslebens jener Tage trugen. Sein „quid juris" erwies die innere Hohlheit und Haltlosigkeit des sophistischen Wahrheitsbegriffes. Sokrates entdeckte die Wahrheit, indem er die Bedingungen ihres Begriffes aufwies, Sokrates entdeckte die Methode der Wahrheit als die Methode begrifflichen Denkens: Sokrates entdeckte Wahrheit als Begriff, als Methode. Das ist seine Tat.[61] Wenn nun die unscheinbare Gestalt des Sokrates die Menschen in den Straßen ansprach, sie befragte, sie nicht losließ und ihnen den Sinn der Wahrheit zum Erlebnis machte, wurde dieses zum Stachel, der in das Innere des Menschenherzens gestoßen wurde und dort brannte. Er riß die Menschen aus der Selbstsicherheit ihres Wähnens und zeigte ihnen den Begriff der Wahrheit in der Unendlichkeit ihrer Aufgabe. Indem er dies tat, war er selbst der Lehrer der Wahrheit. Das ist das Grandiose, das Einzige der Sokratesgestalt, daß sie Entdeckung des Begriffes der Wahrheit im Logischen und Ethischen und Lehren der Wahrheit — also Pädagogik — zugleich ist. Die Methode des Sokrates ist in einem die Entdeckung des Begriffes der Wahrheit und die Form einer Pädagogik, die dem sokratischen Wahrheitsbegriff gemäß ist. In der Gestalt des Sokrates sehen wir zu gleicher Zeit die Schule des sokratischen Wahrheitsbegriffes.

Nicht anders liegt es bei Platon, seinem großen Schüler. Der Wahrheitsbegriff Platons ist der sokratische. Platon und die

61) Vgl. hierzu: Kühnemann, E.: Kant. I. Teil. 1. Kapitel.

Idee der platonischen Akademie ist die lebendige Schule des sokratisch-platonischen Wahrheitsbegriffes. Freilich muß hier eines hervorgehoben werden: Das platonische Denken hat die volle Konsequenz in Bezug auf die Pädagogik, die dem sokratisch-platonischen Wahrheitsbegriff immanent ist, nicht gezogen. Der Begriff der Allgemeingültigkeit der Wahrheit in dem tiefen Sinne des „wahr für alle" und die darin beschlossene pädagogische Konsequenz war noch nicht entdeckt. Wahrheit war vorerst nur für die „Philosophen und Könige". Hierin war Platon ein Kind seiner Zeit. Die Idee einer Schule, die dem sokratisch-platonischen Wahrheitsbegriff entsprach, blieb angedeutet in der Akademie, und nur in ihr hat der klassische Wahrheitsbegriff griechischen Denkens die seinem eigenen Begriffe entsprechende Pädagogik geschaffen. Es war eine andere Gestalt, der es vorbehalten blieb, die Pädagogik des von ihr repräsentierten Wahrheitsbegriffes in ihrer vollen Konsequenz zu schauen. Es ist die Gestalt, die gleich der des Sokrates den Begriff und die Schule des in ihr zum Durchbruch kommenden Wahrheitsgedankens in einem darstellt, eine Gestalt, in der ebenfalls, wie Sokrates, Wahrheit Leben und Erziehertat geworden war. Es ist die erhabene Gestalt Jesu Christi.

Der griechische Wahrheitsbegriff war rational. Die Entdeckung der theoretischen und praktischen Vernunft in Sokrates-Platon ist die Prägung des griechischen Wahrheitsbegriffes. Der christliche Wahrheitsbegriff ist irrational. An Stelle des erkenntnismäßigen Moments im griechischen Wahrheitsbegriff tritt ein nichterkenntnismäßiges, der Glaube. „Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kindlein, der wird nicht hinein kommen."[62] Dieser christliche Wahrheitsbegriff fand die seinem Begriff gemäße Pädagogik in der Pädagogik Jesu Christi. Er selbst war das erhabene Bild des Lehrers der christlichen Wahrheit. Die Pädagogik seines Christentums ging über die Pädagogik Platons insofern hinaus, als sie der Beziehung des im Begriffe der Wahrheit geforderten „Geltens für alle" entsprach. Wahrheit ist nicht nur für die „Könige und Philosophen", Wahrheit ist auch für die „Mühseligen und Beladenen". Die Pädagogik Jesu Christi greift hiermit Motive wieder auf, die im Tun des Sokrates vorgebildet waren, der auch alle, die ihm begegneten, die Vornehmen und Geringen, die Reichen und Armen, die Gebildeten und die Einfältigen, „befragte". So ergibt sich uns, daß der Wahrheitsbegriff im Alter-

62) Markus 10,15.

tum, je nach der Struktur seines jeweiligen Begriffes, sich die ihm gemäße Pädagogik geschaffen hat: die Sophistik, die Schule der Sophisten, der sokratische Wahrheitsbegriff die Frage des Sokrates, der platonische Wahrheitsbegriff die Akademie, und der christliche Wahrheitsgedanke seinen großen Lehrer in Jesus Christus.

Das Mittelalter, als die große Synthese des griechisch-antiken und des christlichen Gedankens, hat den sokratisch-platonischen Gedanken der Wahrheit als einer rational gefaßten, unendlichen Aufgabe, wie auch den christlichen Gedanken der Wahrheit als einer irrational gegebenen, unendlichen Aufgabe völlig verändert. Die Idee der unendlichen Aufgabe, die im Begriff der Wahrheit für Sokrates, Platon und Christus beschlossen lag, wurde hypostasiert, sie wurde verdinglicht in der Endlichkeit des Diesseits. Die unendliche Aufgabe wurde eine endliche. Dies gilt sowohl für das antike, als auch für das christliche Element des mittelalterlichen Wahrheitsbegriffes, also für die Wahrheit aus Vernunft und für die Wahrheit aus Offenbarung, aus Glauben. Nicht umsonst hatte das Mittelalter Aristoteles zum Lehrer der Wahrheit aus Vernunft gewählt. Der kritische Ansatz des sokratisch-platonischen Denkens, als der Erzeugung der Erkenntnis gemäß der Gesetzlichkeit ihres eigenen Begriffes, war der schematischen Handhabung der aristotelischen, klassifikatorisch-abstraktiven Begriffsbildung gewichen. Wahrheit aus Vernunft war ein mit syllogistischen Hilfsmitteln geführter „Beweis". Wahrheit wurde nicht „erzeugt", Wahrheit wurde „bewiesen". Die formale Logik des Aristoteles, als Inbegriff der Wahrheit aus Vernunft, diente dazu, auch die Wahrheit aus Glauben zu „beweisen". War die Idee der Wahrheit aus Vernunft als Inbegriff einer unendlichen Aufgabe verdinglicht in der starren Form syllogistischer Beweisführung, so war die unendliche Aufgabe einer vita religiosa im Sinne Jesu Christi verdinglicht in den Institutionen einer Kirche auf Erden und den durch sie geforderten Aufgaben. Die Idee des Christentums hatte in der Kirche ihre Hypostasierung gefunden, — die Aufgabe war Gestalt geworden. Geistiges Leben im Sinne Christi war zum geistlichen Leben im Sinne der Kirche geworden. Um seine Verwirklichung herbeizuführen, hatte sich das Mittelalter seine Pädagogik geschaffen, seine geistliche Schule, die in vollendeter Weise das pädagogische Korrelat des mittelalterlichen Wahrheitsbegriffes darstellt. Der mittelalterliche Wahrheitsbegriff hat in geradezu großartiger Weise den ihm gemäßen Durchbruch in die Pädagogik vollzogen.

Wie steht es in dieser Hinsicht in der Neuzeit? In der Renaissance beginnt sich ein neuer Begriff der Wahrheit loszuringen. Von den Tagen des Nikolaus von Cues, über die gewaltigen Entdeckungen eines Kopernikus, Kepler, Galilei, Newton, über Descartes, Spinoza, Leibniz nimmt er seinen Weg der Selbstvollendung hin zu Kant, seinem Vollender. Der Geist, der in seiner Selbstschöpferkraft von Sokrates, Platon und Christus zum Selbstbewußtsein erweckt worden war, der aber dann in der Gebundenheit des Mittelalters in seinem Eigenleben erstickt wurde, mußte sich und die ewige Gesetzlichkeit seines Eigenlebens neu entdecken. Dem Geiste das Bewußtsein seiner logischen, ethischen, künstlerischen und religiösen Eigengesetzlichkeit wieder erweckt und damit den Menschen aus der „ständischen" Gebundenheit des Mittelalters befreit zu haben, ist die Ewigkeitstat Kants. Wahrheit ist nicht erweisbar im Syllogismus, Wahrheit stammt nicht aus irgendwelcher geheimnisvollen Offenbarung: Wahrheit begründet sich selbst vermöge der Bedingungen ihres eigenen Begriffes, Wahrheit ist Selbsterzeugung vermöge ihrer eigenen Definition.

Wir stehen wiederum vor der transzendentalen Methode Kants, die uns diesen Sinn der Wahrheit als den ihrer Methode gelehrt hat. Wir brauchen jetzt im einzelnen nicht mehr näher darauf einzugehen. Fragen wir aber, in welcher Form der Pädagogik, in welcher Form der Schule der moderne Wahrheitsgedanke die ihm gemäße Gestalt gewonnen hat, so ergibt sich, daß erst im 20. Jahrhundert, nachdem die Ansätze Pestalozzis und Fichtes über ein Jahrhundert verschüttet gewesen waren, der Durchbruch des modernen Wahrheitsgedankens in die Pädagogik Wirklichkeit zu werden beginnt. Endlich soll auch in der Schule, insbesondere in der Volksschule, das Mittelalter restlos beseitigt werden, und es ist der Sinn der Reformpädagogik unserer Zeit, dem modernen Wahrheitsgedanken die seinem Begriff gemäße Schule zu schaffen. Wie es kommt, daß man die Form dieser Schule mehr oder minder zufällig gerade „Arbeitsschule" genannt hat, ist bereits vorher gekennzeichnet worden.

In der Form der Arbeitsschule, sofern sie sich aus ihren geschichtlichen Bindungen befreit hat und uns als der Inbegriff der modern-pädagogischen Reformbestrebungen entgegentritt, die ihren Sinn und ihr letztes Recht aus einem mit dem Gedanken der Geltung geforderten Be-

griff der Pädagogik herleiten, haben wir die Schule zu erblicken, die dem Begriff des modernen Wahrheitsgedankens gemäß ist.

Ueberschauen wir jetzt im Rahmen dieser Zusammenhänge unsere Untersuchung, und versuchen wir, zusammenfassend festzustellen, was sie für die Arbeitsschule geleistet hat.

1. Die Arbeitsschule hat das eigentümliche „Schillern“ ihres Begriffes abgestreift. Sie ist als Inbegriff bestimmter Forderungen fest umschrieben.

2. Die Frage, ob Arbeitsschule Industrieschule, Werkstättenunterricht, Werkunterricht, freie geistige Tätigkeit oder Produktionsschule ist, ist entschieden. Arbeitsschule ist der Inbegriff einer Unterrichtstätigkeit, die sich als eine im Begriff der Geltung notwendig geforderte erwiesen hat, und die charakteristische Elemente jener einzelnen Gestalten der Arbeitsschule aufweist. Am nähesten kommt diesem Begriff der Arbeitsschule die Gestalt, die uns als freie geistige Tätigkeit entgegentrat, sofern sie körperliche Tätigkeit nicht ausschließt; denn auch körperliche Tätigkeit vermag im Einzelfalle ihr „Recht“ aus letzten Bedingungen abzuleiten, nur wird sie der Gesamtheit der im Begriff der Geltung notwendig geforderten Beziehungen nicht gerecht.

3. Arbeitsschule ist nicht mehr eine subjektive Maxime, die „Meinung“ Einzelner oder einer Richtung; sie ist begründet als „allgemein notwendige“ Forderung im höchsten und letzten Sinne des Wortes.

4. Die Begründung der Arbeitsschule stellt nicht mehr eine Beleuchtung von psychologischen, ethischen oder soziologischen Gesichtspunkten aus dar, sondern die Arbeitsschule hat ihre philosophische Rechtfertigung in dem letzten Prinzip jeglichen Geltens, nämlich dem Begriff der Geltung, der Wahrheit, empfangen. Der Begriff der Arbeitsschule ist aus seinen „letzten Bedingungen“ in transzendentaler Deduktion „erzeugt“ worden. Damit ist die Arbeitsschule dem Streit des Tages und der Meinungen entzogen. Die weitere Diskussion über ein „Für oder Wider“ der Arbeitsschule erweist sich als müßig, weil die Arbeitsschule im „letzten“ Sinne des Wortes „begründet“ ist.

5. Arbeitsschule ist die einzig „mögliche“ Form der Schule, die den Bedingungen des Begriffes der Schule in ihrer vollen Komplexion gerecht zu werden vermag.

6. Arbeitsschule repräsentiert sich als die Form der Schule, die dem modernen Wahrheitsgedanken gemäß gefordert werden „muß“.

7. Die Pädagogik der preußischen Unterrichtsverwaltung, die den Arbeitsunterricht zum obersten Prinzip für die Arbeit in allen ihr unterstellten Schulen erhoben hat, — „der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht“,[63] — hat im letzten Prinzip einer kritischen Pädagogik, dem Gedanken der Geltung, ihre philosophische Rechtsfertigung erlangt.

In der Arbeitsschule sucht die kritische Tat Kants, sucht der deutsche Idealismus, sucht der deutsche Geist, durch die Schule seinen Durchbruch in das Leben zu vollziehen.

Eugen Kühnemann schließt die Vorrede zum ersten Teil seines großen Kantwerkes mit den Worten: „Die Welt ist krank.... Die Krankheit scheint ein Sterben des Geistes am Stoffe, der ihn erstickt. Denn alles Denken und Reden der Menschen geht um die äußeren Dinge, um das Verzehren, das Vergängliche, um das nackte Leben des Leibes. Gerade darum zuckt jedoch auch der Geist in seinem unstillbaren Bedürfen und sucht in seltsamen Windungen ein Bleibendes, das Ewige... Aber das Ewige wird nicht geschenkt... Kants Gedanke ist kein anderer, als der von den Ewigkeitswerten im Geiste, nicht in schwärmerischer Schau, sondern in zwingendem Erweise. Laßt uns zu ihm in die Arbeitsschule gehen, um unser Leben zu retten.“[64] Möge das deutsche Volk den Weg zu Kant, den Weg zum deutschen Geiste zurückfinden! Daß dieser Geist lebt, leben will, ist der Sinn, der aus dem Ringen der Reformpädagogik unserer Tage — aus der Arbeitschule — zu uns spricht.

Möge die Arbeitsschule für das deutsche Volk das werden, was sie ihrem Begriff nach sein „muß“:

Der Weg zum Geiste, zum deutschen Geiste!

---

63) Richtlinien für die Lehrgänge der höheren Schulen Preußens. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen herausgegeben von Ministerialrat Richert. 1. Teil. Grundsätzliches und Methodisches. 4. und 5. Aufl. Berlin 1925. S. 7.

64) Kühnemann, Eugen: Kant. I. Teil. München 1923. Vorrede. S. X.

Lebenslauf.

Am 23. Dezember 1893 wurde ich zu Seppau, Kreis Glogau, als Sohn des Obergärtners Karl Rosenblatt geboren. Nachdem ich das Seminar zu Steinau an der Oder besucht hatte, genügte ich vom 1. Oktober 1913 ab meiner Militärpflicht und zog bei Kriegsbeginn ins Feld. Auf Grund einer Verwundung wurde ich entlassen, legte Reifeprüfung, Mittelschullehrer- und Rektorprüfung ab und studierte an der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Germanistik und neue Sprachen. Bis zum Abbau der Seminare war ich als Präparandenlehrer im Lehrerbildungsdienst tätig. Zur Zeit bin ich Rektor der Paritätischen Mittelschule für Knaben und Mädchen in Trachenberg in Schlesien.

Zum Schluß spreche ich allen meinen verehrten Lehrern meinen herzlichsten Dank aus. Ganz besonderer Dank gebührt Herrn Geheimen Regierungsrat, Prof. Dr. Kühnemann, Herrn Prof. Dr. Hönigswald, Herrn Geheimen Regierungsrat Prof. Dr. Siebs, Herrn Geheimen Regierungsrat Prof. Dr. D. Drescher und den Herren Privatdozenten Dr. Heyse, Dr. Löwi und Dr. Steller.